

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS**  
**“RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”**  
**PINAR DEL RÍO**

**TÍTULO:** Una alternativa metodológica para la promoción de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje en la escuela primaria rural “Granma” del municipio de Pinar del Río

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE MÁSTER EN EDUCACIÓN**

**AUTOR:** Lic. Maria de los Ángeles Novo Cazorla

**TUTOR:**

Dr. C Tania Yakelyn Cala Peguero

**2010**

## AGRADECIMIENTOS



Se les agradece infinitamente a todas las personas que permitieron de una forma u otra la realización de esta investigación.

### **Agradecimientos especiales a:**

- ✱ Doctora Tania Yakelyn Cala Peguero, porque cuando la ayuda es incondicional, se está eternamente agradecida. Por la gran oportunidad de compartir con ella.
- ✱ Doctora Ana Delia Barrera Jiménez, por las sugerencias oportunas.
- ✱ A mis compañeras del proyecto de estrategias de aprendizaje.

## DEDICATORIA

- A mis padres y hermanos, inspiradores de mis sueños, guardianes inagotables de mis actos.
- A mi tesoro máspreciado Edgar, que me estimula a seguir.
- A Modesto mi esposo y compañero.
- A Yiné y Gabriela, mis lindas sobrinas, dos criaturas maravillosas que su tía adora.
- A los amigos, a todos, los que de una forma u otra, me han impulsado a concluir la tesis.

# ÍNDICE

## CONTENIDOS

	Página
<b>INTRODUCCIÓN -----</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I: Referentes teóricos que sustentan el desarrollo de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje en la escuela primaria -----</b>	<b>6</b>
1.1 Antecedentes de las estrategias de aprendizaje en la educación primaria en Cuba -	7
1.2 Características esenciales del escolar primario. Momento o etapa de desarrollo de 5to y 6to grado -----	11
1.3 El proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador como fundamento teórico - metodológico de la escuela primaria-----	13
1.3.a Consideraciones generales para la comprensión del aprendizaje-----	13
1.3.b Precisiones acerca del proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador y las estrategias de aprendizaje-----	16
1.4 Realidades que distan del presupuesto teórico – metodológico asumido-----	19
1.5 Las estrategias de aprendizaje (EA) como núcleo operativo del paradigma aprender - aprender en el proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador-----	21
1.5.a Una reflexión necesaria acerca de las estrategias de aprendizaje-----	21
1.6 La comprensión lectora. Consideraciones generales acerca de sus especificidades como estrategia de aprendizaje.-----	25
-----	
<b>CAPÍTULO II. Diagnostico del estado actual de la promoción de la comprensión lectora como aprendizaje: Una alternativa para su transformación en la escuela rural “GRANMA” del municipio Pinar del Río. -----</b>	<b>34</b>
2.1 Selección de la muestra-----	35
2.2 Metodología utilizada para el diagnóstico-----	36
2.3 Resultados alcanzados a partir del análisis de la información obtenida con la aplicación de los instrumentos -----	38
2.3.a. Condiciones de aplicación del cuestionario-----	38
2.4. Alternativa metodológica para promover la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje en escolares del segundo ciclo de la escuela primaria. -----	49
Fundamentos generales de la alternativa metodológica. -----	49
Etapas y acciones a desarrollar-----	58
Valoración realizada por los especialistas en torno a la alternativa metodológica. -----	65
Introducción preliminar a la práctica pedagógica. -----	66
Conclusiones	
Recomendaciones	
Bibliografía	
Anexos.	

## Introducción

La búsqueda continua del saber y la intensificación del desarrollo económico-social, reclaman de un crecimiento personal, social y profesional de los estudiantes y para conseguirlo, la escuela está llamada a renovarse creadoramente .

El modelo actual de la escuela primaria tiene la tarea de contribuir a la promoción de un aprendizaje autorregulado y promover la independencia cognoscitiva desde la concepción dialéctico materialista, ello implica el empleo de estrategias de aprendizaje que propicien una participación activa de los alumnos en la construcción de sus conocimientos y de la apropiación de la cultura en general.

En este sentido se realizan arduos esfuerzos por transformar la educación. A escala mundial ha tenido una aceptación significativa el paradigma “Aprender a aprender” con el cual se puede lograr que los maestros eleven cada vez más su papel rector en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje, que sean cada vez menos expositores y más orientadores de las vías de obtención de la información, propicien cada vez más la adquisición de estrategias para aprender, de manera que los alumnos se conviertan en agentes de su propio aprendizaje; que los enseñen a aprender y a saber cómo aprenden, desarrollen su pensamiento y la capacidad de aplicar lo aprendido a nuevas situaciones con lo cual estarían en condiciones de transformarse a sí mismos y transformar la realidad. En este sentido se toma como base el legado de pedagogos revolucionarios, que se han distinguido por defender de que los alumnos aprendan por sí , entre los que se destacan, Varela que apuntó...” que el papel del maestro era enseñar al hombre a aprender a pensar desde sus primeros años...” Turner y Chávez, (1989, p 8). Y Varona al señalar: “enseñar a trabajar es la tarea del maestro, de trabajar con las manos, con las ideas, con los ojos y después sobre todo, con la inteligencia”. (Ídem, p 9).

Para cumplir con este legado, en un proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollador, el maestro debe estudiar al alumno en su real dimensión de sujeto y objeto de dicha actividad, es imprescindible saber qué ocurre en el alumno, cómo aprende, qué le interesa saber, ya que es él en última instancia quien determina el éxito o fracaso de su aprendizaje, cuyo resultado puede ser independiente de los métodos y procedimientos utilizados por los maestros, lo que nos hace pensar que los alumnos tienen sus “ propios recursos” para aprender.

El paradigma pedagógico de “Aprender a aprender”, tiene como elemento distintivo el componente metacognitivo que implica que los alumnos, deben saber cómo ocurre el proceso de adquisición, almacenamiento, recepción y selección de la información que se necesita utilizar para la solución de un problema concreto.

Este proceso, metacognitivo, permite hacer reflexiones sobre los propios procesos cognitivos, identificando limitaciones y potencialidades, con lo cual estarán en condiciones de transformar y ajustar sus procesos mentales y sus estrategias de aprendizaje. En tal sentido, la escuela como institución social juega un papel determinante en esta tarea.

Debemos insistir entonces, en cambiar la proyección y preparación de los elementos personales del proceso, en nuestro caso el maestro, para que se preocupe no solo por; qué aprende el alumno, sino cómo aprende, que le brinde en clase no solo contenido, sino los dispositivos y herramientas que le posibiliten operar con esos conocimientos en cualquier contexto.

Numerosos son los esfuerzos en el campo educacional por descubrir la configuración estratégica de los alumnos y su influencia en los resultados del aprendizaje (Naiman, 1978; Oxford 1990; O Malley & Chamot, 1991; Ellis, 1985 en Ellis & Sinclair 1996; entre otros); también aparecen estudios relacionados con la correlación entre las preferencias estratégicas y otros factores incidentes en el aprendizaje (Politzer, 1983; Oxford & Ehiman, 1988), citados por Hernández & Rodríguez, 1996. Asimismo, aparecen en la literatura otros estudios referidos al entrenamiento de estrategias y propuestas de estrategias de enseñanza, que promuevan comportamientos estratégicos de los alumnos, en los que se destacan (Wilson, 1988 y Chamot & Kupper, 1989).

Específicamente en Cuba, se ha hecho énfasis en los últimos años en las dificultades que en el proceso de aprendizaje se reportan; entre ellas se destacan: el carácter reproductivo de los conocimientos y la escasez de recursos metacognitivos por parte de los estudiantes, lo que ha llegado a ser una de las mayores preocupaciones de los investigadores y directivos, en torno a la problemática. De manera particular los estudios realizados sobre estrategias de aprendizaje en nuestro país en la enseñanza primaria demuestran que existen dificultades preocupantes en relación a la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje (Wong, 2004 y Cuellar, 2005), al demostrar que: en nuestro medio escolar, se ha favorecido un comportamiento comprensivo muy pobre, principalmente el escolar observa, guarda y repite lo que ve, lo que lee, sin llegar a establecer una relación entre lo que lee y sus experiencias. Para los alumnos resulta complejo la solución de tareas inferenciales y de transferencia.

Otras insuficiencias constatas son: desconocimiento de referentes culturales, insuficiencia de conocimientos previos, trastornos en los procesos de análisis-síntesis de la palabra, lo que dificulta su percepción, desconocimiento del significado de las palabras y escaso desarrollo para hallar dicho significado por el contexto o con el auxilio de un diccionario.

Por lo anteriormente expuesto, se considera que el tema, (promoción de estrategias de aprendizaje), es de gran importancia y actualidad, por cuanto ayudaría al maestro primario a

elevar la calidad del proceso de enseñanza \_ aprendizaje, y al escolar en su desempeño en sus estudios. Parece ser, que es en este nivel de enseñanza, donde se promueven algunas de las fundamentales estrategias, buenas o malas del alumno (Rodríguez, 2003), quien en definitiva es el que requiere aprender a aprender, pero para ello necesita de un maestro que le facilite esta tarea.

La promoción lectora se traduce en acciones, que pueden ser puntuales a desarrollar en ciclos cortos o medianos, dentro de un diseño general que las supera en el tiempo (plazo largo); es en dicho diseño donde las secuencias adquieren significado según objetivos que han sido trazados de inicio y que además son continuamente revisados.

Esta realidad en nuestra educación conlleva a la autora a plantear el siguiente **problema científico**: ¿Cómo promover la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje en la escuela primaria rural “Granma” del municipio Pinar del Río?.

En correspondencia, se precisa como **objeto de investigación**: la promoción de estrategias de aprendizaje y como **campo de acción** la promoción de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje.

Para la solución del problema se traza como **objetivo general**: “Elaborar una alternativa metodológica para la promoción de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje en la escuela primaria rural “Granma” del municipio Pinar del Río.

Preguntas científicas:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan la promoción la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje?
2. ¿Cuál es el estado actual de la promoción la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje en la en la escuela primaria rural “Granma” del municipio Pinar del Río?.
3. ¿Qué alternativa metodológica elaborar para promover la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje en la escuela primaria rural “Granma” del municipio Pinar del Río?.
4. ¿Qué validez posee la alternativa metodológica diseñada para la promoción de la comprensión lectora con estrategia de aprendizaje en la escuela primaria rural “Granma” del municipio Pinar del Río.

Tareas

1. Sistematizar las concepciones teóricas referidas a estrategias de aprendizaje y promoción de comprensión lectora como estrategia de aprendizaje bajo una estructura integral, coherente con nuestras posibilidades.

2. Describir el estado actual de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los escolares, así como la promoción que de ellas hacen los maestros de la escuela primaria rural “Granma” del municipio Pinar del Río.
3. Elaborar una alternativa metodológica que ofrezca a los maestros del segundo ciclo de la escuela primaria rural Granma del municipio Pinar del Río, los recursos teórico-metodológicos para la promoción de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje.
4. Valorar la validez de la alternativa metodológica elaborada al ofrecer a los maestros de la escuela rural “Granma” los recursos teórico- metodológicos para la promoción de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje.

En virtud del objetivo planteado, se desarrolló la investigación basada en el método materialista – dialéctico, como enfoque metodológico general, el que permitió revelar las relaciones existentes, según el objeto de estudio que se precisa.

#### **Métodos teóricos:**

**Histórico – lógico,** en el análisis de las distintas concepciones psicológicas del objeto de estudio, atendiendo a su génesis y evolución, especialmente para el análisis de las transformaciones en la escuela primaria y la promoción de las estrategias de aprendizaje.

**El análisis y la síntesis:** para descubrir las relaciones e interacciones que existen objetivamente entre las diferentes concepciones, tratar el fenómeno que se investiga en sus múltiples relaciones y determinar las tendencias en la promoción de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje.

**Modelación:** crear una representación de nuestro objeto de estudio para investigar el proceso de promoción de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje.

**sistémico-estructural:** para la orientación general en la fundamentación y concepción de la promoción de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje, precisándose las distintas etapas de este proceso y las relaciones entre ellas.

#### **Métodos empíricos:**

**Cuestionario de autorreporte:** para recopilar información que permita evaluar las acciones más utilizadas para la comprensión, como estrategia de aprendizaje, por los escolares del segundo ciclo de la escuela primaria “Granma”.

**Encuesta** a escolares, con el objetivo de conocer su preparación en la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje.



**Entrevista** a maestros de la escuela, con el objetivo de recoger información de carácter teórico \_ metodológica en relación con los maestros, respecto al tema abordado. **Observación a clases**, para comprobar en contexto concreto de enseñanza aprendizaje, el comportamiento de los maestros en la promoción de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje.

Métodos estadísticos:

Se utilizó la estadística descriptiva, que permitió el análisis porcentual de la información obtenida en los diagnósticos inicial y final.

1- **La muestra** La muestra fue seleccionada intencionalmente quedando definitivamente conformada por 5 maestros y 56 estudiantes, todos pertenecientes a la escuela primaria rural “Granma” del municipio Pinar del Río.

### **Significación práctica.**

Alternativa metodológica que ofrece a los maestros del segundo ciclo de la escuela primaria rural Granma del municipio Pinar del Río los recursos teórico- metodológicos para la promoción de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje.

Este estudio resulta de actualidad en tanto se relaciona con la prioridad del MINED, hacia la dirección del aprendizaje y se corresponde con los objetivos planteados en el Modelo de la escuela primaria.

En cuanto a lo novedoso se puede plantear que no es más que la alternativa metodológica ofrecida a los maestros para promover la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje, la que le proporciona importantes recursos teórico- metodológicos para tal fin.

La tesis está estructurada en dos capítulos. En el primero se realiza un análisis de las estrategias de aprendizaje y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, además, una valoración de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje.

El segundo capítulo aborda el diagnóstico del estado actual del uso y promoción de las estrategias de aprendizaje haciendo énfasis en la preparación de los maestros para la promoción de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje y el diseño de la alternativa metodológica que ofrece a los maestros los recursos teórico-metodológicos para promover la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje y los criterios emitidos por los expertos sobre la validez de la misma.

Se considera que los resultados obtenidos, contribuyen a la posibilidad de un conocimiento más preciso de cómo los maestros pueden promover la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje.

## **CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN - LECTORA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA PRIMARIA**

En el presente capítulo se realiza un análisis de las estrategias de aprendizaje y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, además, una valoración de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje.

### **1.1 Antecedentes de las estrategias de aprendizaje en la educación primaria en Cuba**

En Cuba, la universalización de la educación es realmente una de las mayores conquistas de la obra de la Revolución, “que ha logrado organizar el más complejo sistema educacional que pueda concebirse en un país subdesarrollado” (Valdés Pérez y Pérez, F, 1999, en su introducción). En la década del 60 se realizaron profundos cambios, en los que se destacan: el carácter gratuito de la enseñanza, los índices de escolarización y retención y el carácter obligatorio de la enseñanza general politécnica y laboral (hasta 9º grado, entre otros).

Desde la década del 70, se puso en marcha el plan de perfeccionamiento del sistema nacional de educación, en el que se establecieron nuevos programas y planes de estudio, lo cual sirvió, unido a la experiencia acumulada, de antecedente para las reformas que tendrían lugar en 1982, 1985 y 1991, que contribuyeron de forma gradual a un mejoramiento de la educación, en particular de la escuela primaria.

A partir de los años 1992 y 1995, el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) trabajó en la conformación del modelo genérico para la escuela cubana, donde se proyectaban aspectos esenciales para el desarrollo educativo de las instituciones, posteriormente grupos de investigadores elaboran los modelos correspondientes a los niveles de enseñanza, centrado esencialmente en reconocer y remodelar el papel socializador de la escuela, el que se ha venido perfeccionando hasta la actualidad. Rico, 2002; 2009.

En el modelo de escuela primaria se incluyen: la concepción teórico- metodológica que sirve de base a los procesos del cambio educativo, así como los procesos de enseñanza - aprendizaje con un enfoque desarrollador; el fin y objetivos de la escuela primaria y los objetivos por grados, la caracterización psicopedagógica del escolar primario, la función social de la escuela; la dirección escolar; el trabajo metodológico; exigencias del desempeño del docente para el logro del fin y los objetivos en los escolares de primaria; el trabajo con la familia y la comunidad.

En la actualidad la escuela primaria, como todo el sistema educativo cubano, se distingue por profundos cambios y transformaciones que han devenido en llamarle “Tercera Revolución Educativa”, donde se precisan ideas y conceptos enteramente nuevos, tales como:

- Reducción de la relación alumno-maestro a 20 por cada 1, lo cual favorece de manera excelente las condiciones para la atención diferenciada a los alumnos y un mayor conocimiento e interacción con la familia.
- La introducción de la TV, el vídeo y la computación como medios de enseñanza, que propician modificaciones en las formas tradicionales de enseñar y aprender.

El actual modelo proyectivo de la escuela primaria toma como base las mejores experiencias acumuladas en la práctica pedagógica, avalado por un pensamiento revolucionario autóctono que se ha distinguido por defender la idea de que los alumnos aprendan por sí. Más, sigue siendo interés de pedagogos y especialistas ocupados en la temática, lograr tal propósito. Las reformas realizadas en el país desde el triunfo mismo de la revolución así lo evidencian.

En el actual modelo se reconoce el proceso de enseñanza-aprendizaje con un enfoque desarrollador en correspondencia con el fin y objetivos previstos, así como con la caracterización del escolar y la función social de la escuela. Se establece así como objetivos esenciales para su formación y desarrollo la necesidad de demostrar una sólida preparación ideológica, unido a expresar, con su actitud y ejemplo personal cotidianos, un sistema de valores.

Asimismo se puntualiza que debe dominar estrategias de aprendizaje que favorezcan el autodidactismo, la autovaloración y la independencia cognoscitiva. Estas ideas acerca del modelo demandan ineludiblemente de la aplicación de alternativas metodológicas que permitan concretar los objetivos previstos, a partir de la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica, sin dudas, un cambio en este sentido.

Existe una larga historia de búsqueda de soluciones, muchas han estado dirigidas a transformar los resultados mediante cambios en curriculum, en general, o en particular en los programas, en los libros de texto, en el sistema de evaluación, en general referidos al contenido pero no se han abordado grandes cambios que favorezcan el desarrollo del intelecto de los escolares ( M,Silvestre ,2001,2).

El maestro se preocupa por: qué contenido impartir, cómo impartirlo, pero pocas veces se preocupa por cómo el alumno aprende, qué camino o pasos siguió para aprender el contenido, de ahí la importancia de que el maestro enseñe a los escolares estrategias para que puedan aprender a aprender, cumpliendo así con los objetivos de la enseñanza primaria. La escuela juega un papel fundamental en el cumplimiento de esta misión preparando al escolar para enfrentarse

con el material a aprender y que sepan cuál es la mejor manera de acceder a ese conocimiento para que su aprendizaje sea más óptimo. Todo ello demuestra la necesidad de formar un pensamiento estratégico en los alumnos de la enseñanza primaria.

Partiendo de este fundamento básicamente, Silvestre, J Zilberstein y otros investigadores del ICCP desarrollaron el proyecto TEDI, que brinda una alternativa para que el maestro pueda desde la enseñanza primaria lograr que el alumno sea un ente activo en la adquisición de conocimientos (se desarrolló con niños de 4to, 5to y 6to grado). Entre otras, el maestro debe:

- Concebir un sistema de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento del alumno. Para ello ven como elemento central a las tareas de aprendizaje y que estas deben ser variadas, suficientes y diferenciadas.

- Orientar la motivación hacia el objetivo de la actividad de estudio y mantener su constancia. Desarrollar la necesidad de aprender y entrenarse en cómo hacerlo.

Aprender a orientarse ante la dificultad, encontrar los errores cometidos, retroceder, analizar cómo lo hizo, identificar su proceder habitual, valorarlo y manejarlo, conducirán al escolar a un aprendizaje más efectivo y a su autorregulación. Lograr la necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo precisa de la atención del maestro, de aquí la necesidad de nuestro trabajo, así como la posibilidad y urgencia de promover desde la primaria el desarrollo de estrategias en los escolares, lo que garantizará el óptimo desempeño en sus futuros estudios.

Otros estudios que aseveran la posibilidad de promover estrategias de aprendizaje desde la primaria se encuentran en las investigaciones realizadas por J. Flavell, a principio de los sesenta, dirigidas a indagar lo que los niños pequeños eran capaces de hacer respecto al uso de estrategias de memoria, se demostró que desde los 7 años aproximadamente parecían ser capaces de utilizar sin ningún tipo de ayuda estrategias de repaso de la información ante una tarea que lo demandaba. Se demostró, además, que a los 9 o 10 años, los niños son capaces de utilizar, de forma espontánea, una estrategia de categorización simple para recordar listas de cosas y objetos. Se expresó que el uso de ambos tipos de estrategias al principio es titubeante, pero su aplicación mejora con la adquisición respecto a las estrategias y con los años.

En 1970 el propio Flavell sugiere que existen tres momentos en la adquisición de toda actividad estratégica: primero cuando no se tiene la competencia para producirla y utilizarla (déficit mediacional), segundo, cuando ya se es capaz de producirla, pero no de utilizarla espontáneamente salvo por la ayuda de alguna actividad instigadora externa (déficit de producción), y tercero, cuando se es capaz de producirla y utilizarla a voluntad (citado por Frida Díaz, 1999 p. 123- 124).

También en el ámbito de la metacognición, se encontraron datos de la aparición relativamente temprana de la conducta metacognitiva, cuyo desarrollo se prolonga con lentitud hasta la adolescencia. En actividades relacionadas con la regulación y control en la ejecución del uso de las estrategias, su manifestación en los niños parece depender más del tipo de tareas y de la situación planteada, y no de la edad, al grado que estas conductas autorreguladas pueden aparecer en niños con edades muy tempranas (siempre que la tarea que se les presente no sea muy difícil), (Brown 1987).

Por otra parte, en nuestra provincia se aportan datos descriptivos de las estrategias de aprendizaje que más promueven los maestros de 5to y 6to grado en sus clases (Wong ,M; 2005 y Cuellar,2006), les permitió llegar a la conclusión de que, aunque los maestros de primaria promueven , en cierta medida, algunas acciones respecto a la orientación, ejecución y control de las actividades de estudio, en muchos casos las mismas constituyen procedimientos aislados, rutinariamente concebidos y en general, revelan una deficiente integridad de su concepción general.

Sin embargo, se reconoce por esta autora a partir de la sistematización realizada que las deficiencias en la promoción de estrategias no están centradas sólo en el maestro, sino que en cierta medida inciden las características mismas del proceso de enseñanza-aprendizaje en que tiene lugar, distinguido por ser demasiado instructivo, centrado en el maestro y volcado a un resultado. Estos elementos no niegan que en la promoción de EA deben considerarse otras variables tales como las características individuales y de personalidad así como las condiciones del contexto, entre otras.

## **1.2 Características esenciales del escolar primario. Momento o etapa de desarrollo de quinto y sexto grado.**

Independientemente del conocimiento individual de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los escolares del segundo ciclo de la enseñanza primaria, para poder realizar cualquier intervención de desarrollo o de corrección con ellos, se necesitan conocer las características psicológicas de la edad en que están comprendidos tanto para valorar cuanto les falta por llegar en su formación como para saber con certeza como se debe actuar con ellos, de ahí que resulte importante hacer referencia obligada a las mismas. La personalidad es una integridad y las estrategias de aprendizaje no tienen lugar al margen por ello es necesaria la comprensión de las características psicológicas individuales y de la edad.

A partir de quinto grado, se inicia la etapa de la adolescencia al situarla entre los 11 y 12 años. En ocasiones, también se llama pre - adolescencia.

En el desarrollo intelectual, se puede apreciar que si con anterioridad se ha ido creando las condiciones necesarias para su *aprendizaje reflexivo*, en estas edades este alcanzan niveles superiores, ya que el alumno tiene todas las potencialidades para la *asimilación consciente* de los conceptos científicos y para el surgimiento del pensamiento, cuyos procesos lógicos ( comparación, clasificación, análisis, síntesis y generalización, entre otros) deben alcanzar niveles superiores con logros más significativos en el plan teórico.

Al terminar el sexto grado, el alumno debe ser portador, en su desempeño intelectual, de un conjunto de procedimientos y estrategias generales y específicas para actuar de forma independiente en actividades de aprendizaje, en las que se exija, entre otras cosas, observar, comparar, describir, clasificar, caracterizar, definir y el *control valorativo* de sus actividades.

Debe apreciarse ante la solución de diferentes ejercicios y problemas un comportamiento de *análisis reflexivo* de las condiciones de las tareas, de los procedimientos para su solución, de vías de autorregulación (acciones de control y valoración para la realización de los ajustes requeridos).

A partir de quinto grado, la aprobación del maestro comienza a ser sustituida por la aprobación del grupo, se plantea incluso que una de las necesidades y aspiraciones fundamentales en la adolescencia es encontrar un lugar en el grupo de iguales. Gradualmente, a partir de quinto grado el bienestar emocional del adolescente se relaciona con la aceptación del grupo.

La causa fundamental de la indisciplina en la escuela es que trata de buscar el lugar no encontrado en el grupo, de ahí que no adopte, las mejores posiciones en sus relaciones tratando de llamar la atención. Estos comportamientos de inadaptación social del adolescente pueden conducir a la aparición de conductas delictivas.

En este momento, las adquisiciones del niño desde el punto de vista cognoscitivo, del desarrollo intelectual y afectivo – motivacional, expresadas en formas superiores de independencia, de regulación, tanto en su comportamiento como en su accionar en el proceso de aprendizaje así como el *desarrollo de su pensamiento que es en esta etapa más flexible y reflexivo, deben alcanzar un nivel de consolidación y estabilidad que le permita enfrentar exigencias superiores en la educación general media.*

En estas edades, tanto los educadores como la organización pioneril deberán aprovechar al máximo las potencialidades de los alumnos para elevar su protagonismo, tanto en las actividades de aprendizajes como en la es extraclases y pioneriles.

De igual modo las actividades de aprendizaje tales como las habilidades para la observación, comparación, clasificación y argumentación, así como habilidades para la orientación, planificación, control y valoración del aprendizaje, deben constituir logros importantes para las edades de 11 y 12 años.

Este momento del nivel primario requiere, igual que los precedentes, atención pedagógica como sistema, donde la articulación del quinto con el sexto grado, se vea como una sola etapa que deba dar respuesta a los logros a obtener en el niño al término de la escuela primaria.

Según la autora, la reflexión metacognitiva, como forma de expresión del desarrollo de la metacognición en el escolar primario son enseñadas donde hacen falta, y el alumno hace uso de ella de forma consciente al leer, tomar de notas, resumir, entre otras, siempre y cuando sea también una exigencia de la tarea, siendo estas la base para fomentar el autodidactismo que es lo que requiere en estos momentos la sociedad.

### **1.3 El proceso de enseñanza–aprendizaje desarrollador como fundamento teórico-metodológico de la escuela primaria.**

#### **1.3. a. Consideraciones generales para la comprensión del aprendizaje.**

Estudios sobre el aprendizaje realizados en el mundo y en Cuba específicamente, demuestran que este resulta ser un proceso complejo, que requiere para ser perfeccionado, en opinión de la autora, de su estricta comprensión. Por su importancia se hará énfasis en los puntos de vista al respecto, expuestos por Castellanos y otros (2000), quienes consideran que:

- Aprender es un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida, y que se extiende en múltiples espacios, tiempos y formas, vinculado a las experiencias vitales y a las necesidades de los individuos, a su contexto histórico - cultural concreto.
- En el aprendizaje cristaliza continuamente la dialéctica entre lo histórico - social y lo individual personal.
- Aprender supone el tránsito de lo externo a lo interno.
- El proceso de aprendizaje posee tanto un carácter intelectual como emocional.
- Implica a la personalidad como un todo. En él se construyen los conocimientos, destrezas, capacidades, se desarrolla la inteligencia, pero de manera inseparable, este proceso es la fuente del enriquecimiento afectivo, donde se forman los sentimientos, valores, convicciones, ideales, donde emerge la propia persona y sus orientaciones ante la vida.
- Aprender es un proceso de participación, de colaboración y de interacción.

Los elementos anteriores, y en ello se coincide plenamente, permitieron a dichos autores conceptualizar el aprendizaje como:

“El proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser contruidos en la experiencia socio - histórica, en al cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad”.

Asumir el aprendizaje desde esta perspectiva constituye una idea básica en el contexto escolar para el desempeño del profesor, pues de ello dependerán las pautas de actuación didáctica, que favorecerán o entorpecerán el aprendizaje de los alumnos, quienes almacenan en cada caso información, vivencias, habilidades, experiencias que son diferentes y que requieren por ende, de un tratamiento diferenciado para la consecución de los objetivos específicos de las distintas materias. Cualesquiera que sean las pretensiones, el profesor deberá preparar al estudiante para un aprendizaje permanente; es decir, prepararlo para la vida, donde habrá de enfrentarse a infinitas situaciones en las que será preciso modificar sus conocimientos. Es por ello, que resulta elemental, equipar al alumno de herramientas, recursos, estrategias para el desarrollo de su autonomía y autodeterminación. En este sentido, en el modelo actual de la escuela primaria en Cuba se prevé que en el área de orden intelectual y cognoscitiva se planteen como objetivos la necesidad de que los alumnos sean capaces de:

- Aplicar procedimientos para la realización de tareas donde se les exija, observar, identificar, describir, comparar, clasificar, argumentar, hacer suposiciones y plantear diferentes alternativas de solución y gradualmente valorar sus resultados
- **Aplicar estrategias de lectura global, analítica y la modelación para el análisis reflexivo de las tareas previas a su ejecución.**
- Realizar el control y la valoración de los resultados de sus tareas y la de sus compañeros a partir de indicadores dados por el maestro e incorporarlos a sus acciones. Resolver de forma independiente tareas docentes, así como poder utilizar estrategias de trabajo colectivo en su grupo.

Resulta oportuno aludir que en las condiciones de aprendizaje es clave hacer referencia a que particularmente, el aprendizaje escolar, es un proceso mediado, al respecto afirma Castellanos y otros (2000):

“(...) el aprendizaje escolar está mediado por la existencia de “los otros” (el profesor, el grupo escolar, la cultura expresada en el currículo) y de la actividad de comunicación, pero es el



**maestro el mediador fundamental**, ya que partiendo de una intención educativa, es quien estructura las situaciones de aprendizaje, plantea retos, brinda sugerencias, brinda modelos, estrategias, sugerencias, estimula y guía paulatinamente la ampliación de las zonas de desarrollo potencial y el tránsito del control externo al interno, individual”. En este sentido es válido recalcar la promoción de estrategias de aprendizaje a favor de la eficiencia en el aprendizaje.

Lograr que el **alumno se desenvuelva** en el proceso de aprendizaje **de manera protagónica** es un elemento distintivo del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, de modo que adquiera independencia en su comportamiento, lo que presupone, además, que haya desarrollado diferentes *estrategias de aprendizaje* que le permitan la realización exitosa de las tareas y un *comportamiento reflexivo* en el proceso de aprendizaje. En este sentido la propia realización de las tareas, a partir de la comprensión de qué debe de hacer, cómo lo debe de hacer, el por qué y para qué de cada una de sus acciones, conducirá a que de una forma consciente adquiera el su quehacer las estrategias que requiere para cambiar su comportamiento ante el aprendizaje.

Los puntos de vista abordados conllevan a concebir la idea de un **aprendizaje desarrollador** como máxima aspiración dentro del contexto escolar que hoy se promueve en la escuela cubana, (Rico, 2009).

Distinguir que las ideas antes expresadas y asumidas en el modelo respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje toman de base la teoría histórico cultural desarrollada por Vigotsky y sus seguidores como postulados de carácter general que se concretan pedagógicamente en las ideas de Castellanos, Zilberstein, Silvestre, Rico y otros autores cubanos que abordan la temática desde una perspectiva esencialmente didáctica.

Como resultado de los apuntes referidos con anterioridad es necesario aludir a qué se está entendiendo por proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. En este sentido se comparte el criterio de (Castellanos y otros, 2000), cuando precisan que es” (...) aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social”.

### **1.3. b. Precisiones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y las estrategias de aprendizaje.**

La educación –como se hace explícito en el paradigma histórico-cultural- se concibe como motor del desarrollo. Educación desarrolladora es aquella que conduce al desarrollo, que va delante del mismo (a decir de Vigotsky y sus seguidores)- guiando, orientando, estimulando - que tiene en cuenta el desarrollo actual para ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo

próximo o potencial, y por lo tanto, los progresivos niveles de desarrollo del sujeto. La educación desarrolladora promueve y potencia, los aprendizajes desarrolladores. Destáquese que el proceso de aprendizaje desarrollador es entendido como el resultado de la interacción dialéctica entre tres dimensiones básicas:

La activación - regulación, la significatividad de los procesos y la motivación para aprender.

Por la connotación teórica y metodológica que ello tiene para el presente estudio se hará énfasis en la primera de sus dimensiones, o sea, la **activación - regulación**, precisando que su comprensión demanda de reconocer la naturaleza activa consciente, intencional de los procesos y mecanismos intelectuales en los que se sustenta y de los resultados que produce. Las subdimensiones que integran esta dimensión son: la *actividad productiva creadora*, que constituye el elemento cognitivo del aprendizaje activo, y la **metacognición**. Este componente constituye un elemento central en el paradigma Aprender a Aprender. Se designa bajo este término a los procesos que intervienen en la toma de conciencia y el control de la actividad intelectual y de los procesos de aprendizaje (lo que le permitirá al alumno saber cómo ocurre en ellos el proceso de aprendizaje, que conozcan cómo aprenden para que puedan detectar y solucionar posibles fallas y trazarse las metas en correspondencia con sus posibilidades reales y sus necesidades y motivaciones, lo que ayudaría a evitar fracasos y desmotivación. Es evidente que el educando no solo necesite conocimiento, sino saber cómo apropiarlos de manera más racional y productiva para poderlos aplicar en diversas situaciones, teniendo conciencia de sus procesos de aprendizaje.

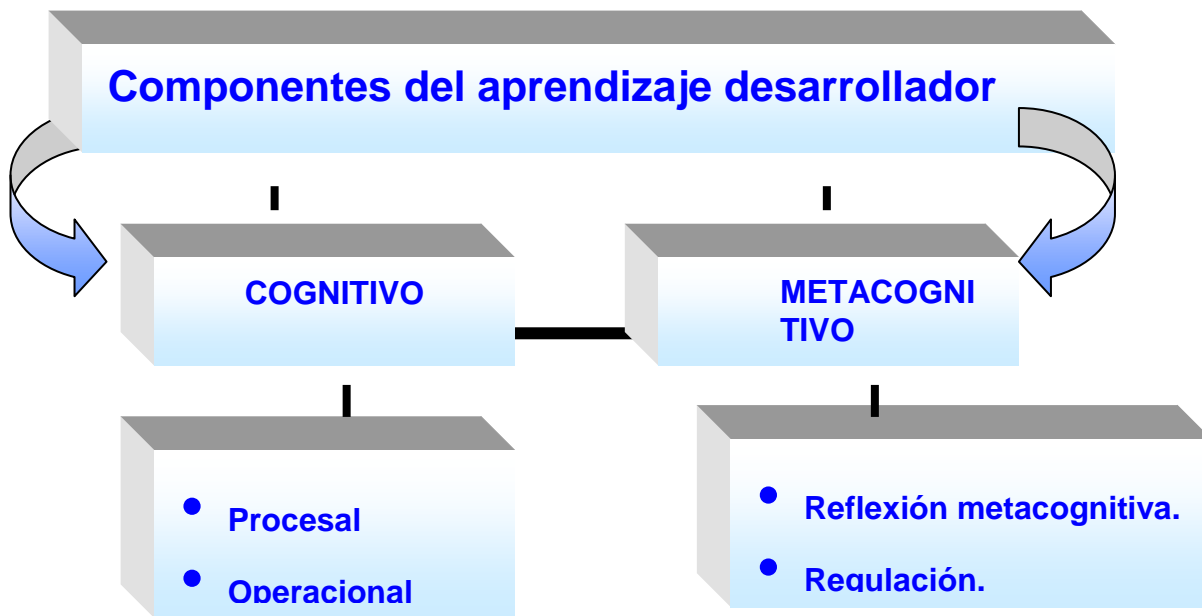
Es razonable entonces pensar que un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador debe facilitar la codificación, elaboración, organización, utilización de la información y requiere por tanto, que los alumnos utilicen de manera estratégica una serie de conocimientos ya sean declarativos, procedimentales y/o actitudinales, por lo que asumirlo de modo consciente pudiera estarse hablando de un aprendizaje estratégico.

A criterio de la autora se podrá hablar de un aprendizaje estratégico cuando el sujeto da muestras de reflexiones constantes, que lo hagan ajustarse a las nuevas condiciones o cambios que se producen durante la realización de las tareas, es decir, cuando el sujeto tiene en cuenta las condiciones bajo las cuales realiza determinada actividad y en dependencia de ellas toma las decisiones que lo conducen al éxito.

El aprendizaje estratégico implica que el sujeto aprenda a planificar su trabajo, según determinadas prioridades en la tarea, logrando que ante cada nueva tarea sea capaz de analizar su finalidad y utilidad, las condiciones bajo las cuales la va a realizar, reflexiona acerca de

qué sabe y qué no sabe al respecto, cuáles son los procedimientos que mejor resultarían en este caso para resolver la tarea, etc. y luego selecciona la vía que considere más efectiva.

Obsérvese los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador que se representan a continuación:



Tal y como se representa con anterioridad el componente metacognitivo no solo es reconocido como elemento distintivo del paradigma “Aprender a aprender”, sino también constituye un componente esencial del proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador, que entraña no solo eficiencia en el propio plano metacognitivo, sino además, y al unísono, en el cognitivo e instrumental. Lo anterior influye grandemente en la esfera formativa en virtud de la autodeterminación, que resulta inseparable en la actuación, teniendo una implicación particular en la activación-regulación como dimensión esencial de este proceso.

Se comparte la idea de (Castellanos, 2002, p 38), al referirse a el componente metacognitivo cuando apunta “es sobre el componente metacognitivo que se construye la “estructura” básica para el despliegue de un aprendizaje autónomo, autorregulado, nivel superior del aprendizaje activo”, considerando que debe convertirse en el elemento articulador de la formación del profesional de la educación, que conduzca al autodidactismo, para lo que resulta indispensable el desarrollo de **estrategias de aprendizaje** consideradas el núcleo operativo del paradigma de “aprender a aprender” (por Rodríguez,2003 y Cala,2006), entre otros.

- **La metacognición como elemento articulador de las estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.**

Insistiendo en el papel de la metacognición en el proceso de aprendizaje debemos indicar que, aunque el óptimo aprendizaje está caracterizado por el uso apropiado de estrategias, es esta una condición necesaria para el uso eficaz de dichas estrategias, pues guía el uso eficaz de estrategias en dos direcciones: en primer lugar los estudiantes deben poseer un conocimiento sobre las estrategias específicas, incluyendo cómo, cuándo, y por qué utilizarlas, y en segundo lugar mediante su función reguladora, es decir, el estudiante tiene la posibilidad de controlar la eficacia de las estrategias y modificarlas cuando se enfrenta a nuevas demandas de la tarea. Cuando el estudiante controla la eficacia de las estrategias y adapta las estrategias a nuevas situaciones de aprendizaje, aprende más sobre estrategias, así como, dónde, cuándo y por qué utilizarlas. La mayor parte de los estudios sobre el aprendizaje escolar coinciden en señalar que, aprender implica un proceso activo de integración y organización de la información.

No se trata de una posición reduccionista donde se maximiza lo cognitivo, lo intelectual, lo informativo, los saberes, sino que ello existe en estrecha unidad con lo afectivo-motivacional, aún cuando en determinado momento se enfatice esta dimensión dadas las particularidades del objeto de estudio.

Recuérdese que metacognición y autorregulación son dos procesos directamente vinculados en el accionar cognoscitivo. Se considera la idea expuesta por Silvestre, acerca de que la formación de habilidades relacionadas con el control consciente de la actividad por los alumnos, es un componente esencial de la actividad intelectual superior, por medio de la cual tiene lugar la autorregulación. Se trata de enseñar no solo conocimientos sino también cómo operar con ellos, teniendo implicación en la formación integral del escolar.

#### **1.4 Realidades que distan del presupuesto teórico metodológico asumido**

Aún cuando existe consenso en que el fundamento teórico-metodológico del modelo de escuela cubana en general y de la escuela primaria en particular, lo constituye el enfoque Histórico-cultural, concretado en la concepción de proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, existen, según revisión bibliográfica realizada, un grupo de elementos que distan sustancialmente de tales aspiraciones, hacia los que se dirigen las principales investigaciones y líneas de trabajo en el MINED, en virtud de su perfeccionamiento, constituyendo un reto para las Ciencias Pedagógicas en la actualidad.

La realidad educativa apunta a reconocer insuficiencias (.Rico, Labarrere, Zilberstein), entre otros, que en este orden tienen lugar, en las que se destacan:

- La acumulación de insuficiencias en el aprendizaje, que se incrementan de un nivel educativo a otro y que se manifiestan en el limitado desempeño de los estudiantes en la apropiación y uso de los conocimientos, que en general son débiles y no rebasan el plano reproductivo, por lo que no pueden operar con conceptos.
- La estimulación al desarrollo intelectual y la formación de habilidades para aprender a aprender se trabajan en las clases de forma limitada, en ocasiones de manera espontánea.
- El estudiante tiende a aprender de forma reproductiva, observándose muy afectado el desarrollo de habilidades intelectuales y sus posibilidades para la reflexión crítica y autocrítica de los conocimientos que aprende, de ahí que su inclusión consciente en el proceso se vea limitada.
- Resulta complejo identificar dónde el estudiante “se detiene” en el aprendizaje y ofrecer las ayudas y estimulación que precisa para que se produzca la apropiación.
- Es insuficiente la atención a las formas de orientación y control de la actividad de aprendizaje, que propicien eliminar la tendencia poco reflexiva de los estudiantes a ejecutar sin que medien suficientemente los procesos de análisis y razonamiento requeridos.
- La organización docente y la concepción de la clase, no logran dar entrada a procesos de consolidación y nivelación sistemática, que aseguren la eliminación de problemas de aprendizaje sostenidos en los escolares, la transferencia de conocimientos.

Estas y otras insuficiencias apuntan a la necesidad de un cambio en el proceso de enseñanza – aprendizaje que se corresponda a las exigencias de un proceso promotor de desarrollo. En este sentido lograr la formación integral del escolar primario presupone: solucionar problemas del aprendizaje escolar y de la vida cotidiana con una actuación transformadora, reconociendo que “no se aprenden asignaturas o sistemas de conocimientos, se aprenden dispositivos...”. (Rodríguez, 2003 p.1)

Se trata, entonces, de abogar por un proceso que promueva el desarrollo y que a su vez enseñe a “aprender a aprender”, visto por muchos más que como un paradigma como una solución desesperada, aunque plenamente acertada de un sentido común, que permite dar salida a los problemas antes planteados (Rodríguez 2003 y Cala, 2006) donde el elemento metacognición constituye esencia del proceso, téngase en consideración que es además dimensión reconocida del aprendizaje desarrollador.

El paradigma Aprender a aprender está en la misma médula de una concepción desarrolladora que contenga tanto la enseñanza como el aprendizaje. Sin dudas, se trata de enseñar no solo conocimientos sino también cómo operar con ellos, idea que ha sido defendida por los más ilustres pedagogos cubanos de todos los tiempos y que se redimensiona, en opinión de la autora, a partir de las características de la época contemporánea.

Sin dudas, asumir este criterio de aprendizaje conlleva a promover el desarrollo integral de la personalidad a partir de un equilibrio de lo cognitivo y lo afectivo –volitivo, potenciar el tránsito a la independencia del alumno (en este caso profesional pedagógico en formación), de modo que se convierta en, mediador de su propio aprendizaje, lo que a juicio nuestro tiene una relación inseparable con el autodidactismo del que se apuntó con anterioridad y que será posible en la medida que desarrolle habilidades, **estrategias** y motivaciones para aprender por si solo, idea que ha sido preocupación latente de los pedagogos cubanos desde el siglo XIX, en los que se destacan Varela, Luz y Caballero, Varona y Martí y que se encuentra en la misma médula del paradigma Aprender a aprender. Indiscutiblemente no existe contradicción alguna en las aspiraciones del paradigma “Aprender a aprender” y el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, sino que se complementan y redimensionan desde una interpretación marxista de hombre.

### **1.5 a Las estrategias de aprendizaje (EA) como núcleo operativo del paradigma Aprender a aprender, en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.**

- **Una reflexión necesaria acerca de las estrategias de aprendizaje.**

Tomando en consideración los elementos apuntados con anterioridad sobre estrategias de aprendizaje, estamos en condiciones de esclarecer el punto de vista de la autora al respecto, desde una posición materialista dialéctica.

Aunque desde el punto de vista histórico no es posible concebir el estudio de las E.A., al surgir el enfoque histórico cultural, los estudios realizados por estos autores, permiten apoyarnos en sus fundamentos teóricos, en tanto sientan bases para una mejor comprensión de las estrategias de aprendizaje.

Indiscutiblemente se aprecian en la literatura consultada una indefinición terminológica que conduce a interpretaciones diferentes. Al respecto, (Monereo 1994, p.18) apunta: “Una rápida ojeada a la bibliografía reciente..., basta para darse cuenta de la confusión terminológica que supone, en determinadas ocasiones, la utilización de términos distintos en calidad de sinónimos, o bien la atribución de diferentes significados a un mismo término, según los autores y la perspectiva

teórica adoptada...”, lo cual evidencia la necesidad de seguir profundizando en los componentes cognitivos de las estrategias de aprendizaje (E. A.).

Consecuentemente con toda la problemática conceptual descrita, se encuentran en la bibliografía consultada diferentes definiciones sobre estrategias de aprendizaje. (Nisbett & Shacksmith, 1986, citados por Betancourt, 1995; Chamot, 1987, citado por Hernández, F.L. & Rodríguez, L., 1996; Bernad, 1993; Rigney, 1978; Oxford, 1990, citados por Hernández, F.L. & Rodríguez, L., 1996; Pramling, 1990, citado por Bernad, 1993; Monereo, 1999; Hernández, F.L., 1998; Hernández, F.L., 1998; Bernad, 1993; Justicia y Cano, 1994, citados por Esteban, Cerezo, Ruiz, 1995; Shmeck, 1988; Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986; Hernández, 1991; citados por Díaz, F. y Gerardo Hernández, 1999; Castelló, 1997; Castellanos 2002, en Castellanos y otros 2002; Zilberstein y Oramas, 1999 y Rodríguez 2003, Hernández,2005, Bonilla,2005, Antela,2005, Woong, 2005 y Cala,2006).

Se comparte el criterio de Cala, 2006 cuando refiere que en estas definiciones pueden apreciarse diferentes posiciones teórico-conceptuales, pero a su vez y a pesar de su diversidad, se reconocen particularidades que distinguen a las estrategias de aprendizaje.

1º.- Son desplegadas durante una *actividad* concreta del aprendizaje, para alcanzar un objetivo o meta claramente identificable.

2º.- Son predominantemente *conscientes*, al menos en su selección, planificación y evaluación, dependiendo del objetivo o meta perseguido, la complejidad de la tarea, las condiciones concretas para su realización, las características individuales del aprendiz, la experiencia anterior de aprendizaje, etc.

3º.- Otro aspecto que las caracteriza, es la *interconexión y articulación de las fases y procesos implicados en ella*.

Las consideraciones hechas hasta aquí en el aspecto conceptual, nos permiten comprender que en el tema estrategias de aprendizaje, todavía faltan aspectos teóricos que resolver, lo que pone de manifiesto la necesidad de continuar los estudios sobre el mismo, lo cual no sólo pudiera cambiar las perspectivas en el análisis teórico, sino también y consecuentemente, la problemática metodológica que le subyace.

Como resultado, para este estudio se precisan como **estrategias de aprendizaje** a “ciertos modos adquiridos de uso de la actividad cognoscitiva individual que el individuo utiliza deliberadamente, con intención de planificar de un modo consciente o parcialmente consciente, la forma de solucionar problemas que implican obtención de aprendizaje” (Rodríguez, 2003). Al mismo tiempo ellas constituyen, ineludiblemente, no sólo el núcleo operativo de un impostergable

paradigma pedagógico del “aprender a aprender”, sino también un punto de referencia obligado para lograr un aprendizaje desarrollador. Las estrategias de aprendizaje pueden y deben enseñarse como parte integrante del currículum general, dentro del horario escolar (Duffy & Roehler, 1989; Monereo, 1992; en Monereo 1994, Rodríguez, 2003, Antela, 2005 Hernández, 2005 y Cala 2006, entre otros).

Estos resultados investigativos ofrecen datos que confirman la relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la eficiencia del mismo, por lo que se considera la necesidad de continuar realizando estudios, que revelen el comportamiento estratégico de los estudiantes durante la actividad de aprendizaje en el marco escolar y de la promoción que de ellas hacen los maestros, reconociendo que el inicio de la enseñanza de estrategias de aprendizaje se puede fijar desde el principio de la escolaridad,

En correspondencia con los elementos apuntados con anterioridad se asume que para la promoción de EA se requiere de una orientación que garantice al escolar, saber cómo va a realizar la acción y cómo puede conocer y valorar la calidad de la tarea, lo que inevitablemente tendrá que tenerse en cuenta al ser diagnosticadas y promovidas por el maestro. Se comparte el criterio de (Woong, 2005; Martell, 2005; Antela, 2005 y Hernández, 2005); cuando apuntan que para promover estrategias de aprendizaje es preciso que el maestro:

- Exija explicaciones y demostraciones a los estudiantes
- Oriente y exija la confrontación oportuna de criterios entre los estudiantes
- Sitúe tareas que propicien la reflexión del estudiante sobre los procesos que le permiten apropiarse del material objeto de estudio
- Oriente, bajo ciertas condiciones la toma de notas
- Fomente la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación
- Induzca a los estudiantes a plantearse nuevos problemas que revelen aristas inesperadas del fenómeno analizado
- Les enseñe a reflexionar sobre su propia manera de aprender, ayudándoles a analizar las operaciones y decisiones mentales que realizan con el fin de mejorar los procesos cognitivos que ponen en acción

Cuando el escolar se entrena de forma sistemática en aplicar estas exigencias en el control valorativo, va gradualmente haciendo suyo este proceder externo es decir, va interiorizando el procedimiento y las exigencias hasta operar en un plano mental, con lo cual será capaz de, ante nuevas ejecuciones, obtener resultados superiores. Si la posición centrada en el maestro implica reproducción en el alumno, ya que se le da la información de forma acabada, con limitadas



formas de actividad, la posición de dirección que cambie esta concepción deberá propiciar, en cada momento, que el alumno participe en la búsqueda y utilización del conocimiento, como parte del desarrollo de su actividad, lo que le permitirá ir transitando por niveles diferentes de exigencia, que pueden ir desde una simple reproducción del conocimiento a una aplicación a situaciones nuevas, que le exijan una actividad mental superior, donde el alumno ponga en evidencia la transferencia de los conocimientos y procedimientos adquiridos en la solución de nuevas problemáticas.

La comprensión lectora es una estrategia general en el aprendizaje ya que en todas las áreas curriculares se desarrollan procesos de comprensión que son claves en la conformación de un pensamiento original, propio, valorativo y crítico de la realidad

### **1.6 La comprensión – lectora. Consideraciones generales acerca de sus especificidades como estrategia de aprendizaje**

Abordar la comprensión lectora requiere partir del presupuesto de que esta implica “entender, penetrar, concebir, alcanzar, discernir, descifrar (decodificar)”, es decir, desteter significados y reconstruirlos, a partir de lo aportado por el texto, donde cada lector hará una lectura “individual”, condicionada por su propia concepción del mundo, conocimiento del tema y competencias de las que dispone. (García, 1972: p 42).

La comprensión, según Alonso (1995, p 45) “es el producto final de la lectura y depende simultáneamente de los datos proporcionados por este y de los conocimientos de distintos tipos que posee el lector. Mientras Parra (1992) afirma que esta “nos lleva a captar correctamente el contenido de un texto y almacenarlo en la memoria semántica para poder reconstruirlo”. (Parra, 1992:p 88).

En esta dirección se es del criterio que leer es una actividad y como tal, requiere de lectores activos que tomen una posición no pasiva ante el texto, se estimulen, se emocionen, se involucren... solo así tomarán decisiones ante su lectura. El lector debe evolucionar, crecer junto al texto: es la vía para lograr su comprensión.

Roger Schank considera “el proceso de comprensión del lenguaje como un conjunto de procedimientos que al extraer lo implícito favorecen la formulación de preguntas cuya respuesta llena los “vacíos” de información, son las inferencias” (Schank, 1998: 105) vía que en el texto literario es imprescindible para descifrar el lenguaje en imágenes. Pero García Alzola (1989) considera que “cada lector reinventa códigos porque no lee solamente con sus facultades cognoscitivas sino con toda su personalidad. El texto se teje y desteje a través del acto lector.”

(García, A., 1994: p 96) Es decir, que no sólo constituye un proceso intelectual sino también afectivo-emocional porque el primer contacto con la obra debe ser más perceptual que conceptual como dice Camila H. Ureña. Esta característica es privativa del texto literario.

De acuerdo con Roméu “la comprensión desde el punto de vista lingüístico tiene su correlación con el proceso de comunicación, ya que para comprender se debe establecer un vínculo entre el autor y el lector a través del texto” (A, Roméu, 2001: p 23).

Por su parte Mañalich apunta que “La comprensión lectora es un proceso intelectual e interactivo (texto / lector / contexto) mediante el cual el sujeto obtiene, procesa, evalúa y aplica la información a partir de su conocimiento previo, experiencia, grado de motivación sobre el asunto que contiene el texto, concepción del mundo (ideología, creencias, concepción filosófica, actitud ante la vida) (Mañalich, R., 1999: p 36) lo que Barthes denomina su sistema de expectativas, su experiencia adquirida, sus principios morales y Umberto Eco considera “su universo del saber”.

La comprensión, asegura Secades (2007) implica reconstrucción de significados por parte del lector, quien mediante la ejecución de operaciones mentales, trata de darle sentido a los elementos que previamente le han servido para acceder al texto. Este procesamiento es dinámico, se realiza cuando el lector establece las conexiones coherentes entre los conocimientos (marco referencial) que posee en sus estructuras cognitivas y los nuevos que le proporciona el texto. “El lector que no pueda intercambiar directamente con el emisor, tiene que penetrar en el mundo socio-cultural del autor, asumir su posición para establecer las conexiones intertextuales, intratextuales y supratextuales. Ese movimiento no será exclusivamente témporo-lineal porque deberá orientarse con pausas (para descifrar significados lexicales, fraseológicos y aún sintácticos), con retrocesos (para descifrar significados contextuales) y con adelantos (para predecir o dar un salto en el texto)” (Acosta, 2000: p 78). Al respecto, la autora alerta que implica, además del movimiento lineal propio de la lectura, una “cierta circularidad”, por tanto, es necesario volver sobre lo leído para lograr una creadora reconstrucción del significado original, esto propiciará una comprensión total del texto.

Por otra parte, la comprensión a criterio de Garriga (2002) sólo se logra en la medida en que el receptor de un texto (lector u oyente) percibe su estructura fonológica, descubre el significado de las palabras y las relaciones sintácticas que existen entre estas y (re) construye el significado según su “universo del saber”, lo que evidencia su dependencia del análisis y la construcción; es decir, que para comprender un texto se necesita analizar y construir significados y lo hará con mayor éxito el que tenga más conocimientos (universo del saber), tanto sobre el referente

(realidad), como sobre los medios lingüísticos (fónicos, léxicos y gramaticales) empleados por el autor para significar”.

Al leer, el individuo no traduce literalmente el texto, sino que, a partir de las proposiciones que aparecen explícitamente, hace inferencias que surgen de lo que el texto dice o de sus propios saberes, y elaborar nuevas proposiciones que nacen de estas inferencias.

El proceso de comprensión lectora -que implica reaccionar inteligentemente ante el contenido del texto- ha sido objeto de innumerables investigaciones, de las cuales han surgido tres modelos generales que tratan de explicar los procedimientos implicados en la lectura, ellos son: procesamiento ascendente, procesamiento descendente y modelo interactivo. Los tres coinciden en considerar la lectura como un proceso que tiene lugar a varios niveles pero difieren en la importancia que conceden a los diferentes tipos de análisis.

La comprensión constituye un proceso durante el cual se activan y se adaptan conocimientos al contexto de significación, los que funcionan en la memoria del usuario del texto. Este proceso transcurre de lo particular a lo general y viceversa, según lo describen los modelos existentes (Citado por Roméu, A., 2003:p 28).

El proceso de captación de significados se realiza mediante ciclos: un primer ciclo perceptual la percepción auditiva u óptica que está en dependencia del entrenamiento que se tenga, es un nivel de configuración fonológica, se perciben las palabras que conocemos y las que no conocemos.

Un segundo ciclo sintáctico permite captar las unidades de comunicación, este nivel de configuración sintáctica se asume con el enfrentamiento oracional y un tercer ciclo semántico que proporciona la captación global del significado, deviene configuración semántica y lógica que resulta la unidad de la representación conceptual más la práctica teórica, no es una suma de palabras u oraciones para llegar a lo que el texto expresa, sino que se integra mediante sucesivas decantaciones de lo que es o no esencial.

Liliana Morenza considera la lectura como un proceso complejo que puede descomponerse en unidades o niveles más simples, donde se transita por los niveles de arriba y de abajo. En los niveles de abajo (que podemos llamar también ciclo sensoperceptual) se produce la activación de los significados y la decodificación que según esta autora es el reconocimiento de rasgos. De éstos a fonemas y grafemas, en este caso añadiríamos que este nivel es de configuración sintáctica y se asume con el enfrentamiento oracional. La autora de referencia señala como nivel de arriba la comprensión, activación de los significados del proceso semántico, construcción de proposiciones y de significados globales mediante la activación del sistema retórico. Con ellos coinciden los criterios de Roméu que lo señala como un tercer ciclo semántico. Este último es

fundamental en la metacompresión y donde la memoria semántica decide en muchos casos la comprensión del texto, por lo que se puede establecer estrecha relación entre los conceptos de marco referencial, universo del saber y memoria semántica ya que todos ellos tienen que ver con representaciones del mundo que permanecen en latencia y se activan en función de las exigencias que la información textual plantea, o sea, conocimientos acumulados según las necesidades del lector.

El proceso se inicia por la vía metauditiva de las letras y sonidos a la palabra por vía oral, vía de acceso al significado con el reconocimiento de la palabra y por último, las claves contextuales.

Las claves contextuales serán usadas cuando nos encontremos con una palabra desconocida, tanto en el ámbito oral como en el escrito y permitirá crear una presentación ortográfica y semántica que no se poseía. Esto no es posible hacerlo por las otras dos vías, al no ser que se usen fuentes externas como la consulta de un diccionario.

Según refiere Sales (2007) existen tres niveles de comprensión: el nivel literal que decodifica lo explícito, el nivel interpretativo que decodifica lo implícito y el nivel aplicado donde relaciona el texto con sus conocimientos extratextuales. Tal criterio se considera erróneo en la actualidad.

En principio estamos de acuerdo con que la comprensión opera en tres niveles; no obstante, nos adscribimos a los criterios de García Alzola y Roméu ya que en el primer nivel interesa no sólo lo explícito sino también lo implícito, el receptor centra su atención en el que resulte más importante; por ejemplo en el texto literario el implícito y el complementario, en un texto científico el literal y el complementario. Sólo después de interactuar con ellos será capaz de llevar a su propio código lo que ha expresado el código del autor.

No se puede olvidar que según Angelina Roméu existen tres niveles fundamentales dentro de la comprensión: un primer nivel de traducción o lectura inteligente, que permite obtener información al decodificar los significados literal o explícito, intencional o implícito y complementario según sea el universo del saber del receptor, un segundo nivel de interpretación que permite evaluar la información producto de una lectura crítica, en la cual el lector opina, valora, evalúa; y un tercer nivel que permite la extrapolación, lectura creadora en la que se aplica, se descubre la vigencia, se ejemplifica, se crea.

La comprensión implica la utilización de estrategias que lo faciliten: estrategias de muestreo, de predicción, de inferencia, estrategias con el léxico de autocontrol, de autocorrección. Sin dudas, resulta imprescindible propiciar un trabajo sistemático con la utilización de las diferentes estrategias para el desarrollo de habilidades en la decodificación textual.

El tratamiento metodológico de la comprensión ha de seguir una secuencia básica. Según Roméu:

- a- Percepción del texto (lectura o audición)
- b- “El reconocimiento de palabras – claves.
- c- Determinación de los núcleos de significación o ideas principales (proposiciones temáticas)
- d- Aplicación de estrategias de comprensión, de muestreo, de predicción, de inferencia, de autocontrol, y de autocorrección.
- e- Comprensión del texto atendiendo a los tres niveles de traducción, interpretación y extrapolación.
- f- Determinación del tema o asunto.
- g- Resumen de la significación del texto mediante diferentes técnicas: construcción de un párrafo, cuadro sinóptico, sumario o esquema.
- h- Proposición de un título.

Teniendo en cuenta los elementos antes referidos se puede apuntar que la comprensión es un proceso activo para comprender, el receptor establece conexiones entre el mensaje actual, la información y sus conocimientos previos. Realiza inferencias e interpretaciones, selecciona, codifica y valora, requiere un receptor activo. Una breve ojeada a la literatura consultada en torno a la comprensión lectora evidencia un reconocimiento al componente metacognitivo, que a criterio de la autora de la presente tesis constituye un elemento clave para que se de con efectividad dicho proceso. En este sentido, si la metacognición es el conocimiento y regulación de los procesos cognoscitivos por el propio sujeto, la madurez metacognitiva radica en saber qué se quiere alcanzar (objetivos) y saber cómo (utilización de las estrategias autorregulación). Para lograr un óptimo proceso de aprendizaje debemos saber qué deseamos conseguir y cómo se consigue.

En guía general para comprobar si en realidad el estudiante ha comprendido, Burón (1993), refiere que un alumno ha entendido una idea si sabe realizar al menos algunas de estas operaciones:

- Explicarla con sus propias palabras.
- Buscar ejemplos distintos que la confirmen.
- Buscar ejemplos o argumentos en contra.
- Reconocerla en circunstancias distintas.
- Reconocerla aunque esté expresada con otras palabras.
- Ver relaciones entre esa idea y otras ideas conocidas.
- Usarla de distintas formas.
- Prever algunas de sus consecuencias.

- Decir su opuesta o contraria.
- Sacar deducciones personales.
- Usarla para explicar otros hechos”.
- La comprensión textual se manifiesta a través del desarrollo de habilidades y hábitos para cada tipo de texto, ya sean descriptivos, narrativos o expositivos.
- Según la psicología cognitiva, para el desarrollo de la metacomprensión deben tenerse en cuenta las estrategias como habilidades del lector al interactuar con el texto, para obtener, evaluar y utilizar la información.

Entre las estrategias para la comprensión se encuentran las inferencias. Su aplicación requiere de la activación de los conocimientos previos que posee el lector antes de la lectura que faciliten la selección de la información relevante, la generación de expectativas sobre el significado del texto, la utilización de inferencias sobre la información no explícita, la organización de la información obtenida y su asimilación a los esquemas del lector.

Para ello se ha de propiciar la focalización de la atención sobre las ideas principales y el uso de las claves del texto para generar inferencias porque ellas son el núcleo del proceso de la comprensión, son un medio poderoso mediante el cual las personas cumplimentan la información utilizando el conocimiento conceptual lingüístico y los esquemas que ya poseen que corroboran la información explícita.

“La diferencia entre buenos y malos lectores se aprecia a partir de que conozcan las estrategias a utilizar para comprender el texto, se supervise el propio proceso de comprensión, se establezca una adecuada relación entre el propósito general de la lectura y el texto mismo (...). Los buenos lectores son capaces de decidir qué estrategias resultan más apropiadas en cada momento” (Kintsch, W., 1998:p 95).

Existen variadas estrategias que intervienen en la comprensión y que constituyen destrezas que utiliza el lector al interactuar con el texto para obtener, evaluar y utilizar la información. Enseñar a los estudiantes a operar con estas y otras estrategias es un objetivo de la enseñanza de la comprensión. La autora valora que la referida a las inferencias adquiere una connotación especial si la meta se dirige a que los educandos se conviertan en sujetos activos de un aprendizaje vivificador.

Debe tenerse en cuenta que las estrategias no son secuencias detalladas de acciones que conducen con seguridad a un resultado previsto. Son pautas de actuación de carácter global que llevan a realizar elecciones oportunas mediante las que se va conseguir una meta.

Por estrategia se entiende "un patrón de decisión en la adquisición, retención y utilización de la información en función de obtener determinados objetivos y para prevenirnos contra otros no deseados" (J.S. Bruner, 1956).

La investigadora enfatiza que las estrategias constituyen instrumentos de apoyo al conocimiento, permiten al sujeto una forma de actuación determinada sobre el mundo, un proceder, una actitud, un modo de transformar las situaciones que enfrenta, lo que hace reconocer que la comprensión lectora utilizada como estrategia de aprendizaje permite resolver problemas del aprendizaje y transferir a la solución de problemas de la vida cotidiana.

Se reconoce así que la estrategia para la comprensión lectora es el arte o manera de encarar la lectura o proceso lector que incide en la lecturabilidad.

Según apunta A. Roméu, "las investigaciones de los psicólogos cognitivistas en relación con los procesos implicados en la comprensión y producción de significados, han alcanzado gran difusión en el ámbito de la ciencia, así como su aplicación a la docencia. Tal es el caso de las estrategias de lectura (Goodman, 1982), las macrorreglas de reducción de la significación (Van Dijk, 1980), la teoría de la modularidad para procesar la sintaxis (Fodor, 1983), y otros modelos cognitivos del discurso, así como de las estrategias metacognitivas que le permiten autorregular el proceso de significación (plantearse un objetivo, hacer inferencias, formular hipótesis, autorregular el proceso, etc.) (Roméu, 2003).

El análisis anterior condujo autores como Rodríguez (2001), Bonilla (2005), (Hernández (2005), Antela (2005), Woong (2005), entre otros a considerar la comprensión lectora como una estrategia de aprendizaje esencial para que el proceso de modificación del conocimiento se dé con efectividad. Al respecto opina Rodríguez (2001) que: Recordemos que la lectura comprensiva constituye, posiblemente, la estrategia de aprendizaje más general en el repertorio de cualquier grupo humano sumergido en la actividad de estudio.

A nivel internacional la comprensión lectora presenta dificultades (Olarte, 2003:<http://www.redesc.ilce.edu.mx>) "es uno de los problemas que más preocupa a los profesores de cualquier nivel", es por ello que hoy se cuestiona en el mundo cómo enseñar a los alumnos a comprender lo que leen. Entre las causas que provocan insuficiencias en el aprendizaje de este componente puede señalarse que muchos estudiantes no poseen hábitos de lectura, leen poco, cuantitativa y cualitativamente y en ocasiones sin entender lo que leen. (LLece, 1998), (Casanova, 2001), (Pisa, 2003).

Según la opinión de diferentes especialistas en la materia, asegura Secades (2007), entre las dificultades esenciales que presentan los estudiantes en la comprensión se identifican:

- Trastornos en los procesos de análisis-síntesis de la palabra, lo que dificulta su percepción.
- Incapacidad para descubrir las relaciones entre palabras, oraciones y párrafos para llegar a la comprensión global del texto.
- Desconocimiento del significado de las palabras (incógnitas léxicas) y escaso desarrollo de habilidades para hallar dicho significado por el contexto o con el auxilio de un diccionario.
- Imposibilidad de extraer la idea principal del texto.
- Incapacidad para expresar de forma condensada la significación (elaboración de resúmenes, cuadros sinópticos, esquemas...).
- Escaso desarrollo de la comprensión, limitada en algunos casos a la simple traducción del texto e incapacidad para interpretar, inferir y extrapolar lo que el texto expresa.
- Incapacidad para reconocer las ideas esenciales y el tema que se aborda de manera general en el texto y reconstruir el plan en el que se ha basado su elaboración.

Sánchez Miguel en su libro "Comprensión y redacción de textos" se refiere a los seis problemas que generalmente se producen cuando el estudiante se enfrenta al acto de comprensión, problemas que de hecho, se han encontrado en la práctica a lo largo de esta investigación:

### **1) Cuando no se conoce el significado de alguna palabra.**

La interferencia que puede provocar el desconocimiento del significado de una palabra afecta notablemente el desarrollo del proceso de comprensión. Su reconocimiento comprende el dominio de habilidades de análisis y síntesis visual, conversión de grafemas en fonemas y captación del significado léxico, lo que supone un nivel de decodificación primaria.

### **2) Cuando se pierde el hilo.**

El lector es incapaz de conectar una idea con la otra. Para ello, se debe establecer la continuidad entre estas e identificar el elemento común que las une. En este proceso está implicada tanto la memoria a corto plazo (M.C.P) como la memoria a largo plazo (M.L.P).

### **3) Cuando no se sabe lo que nos quiere decir el texto.**

Ocurre cuando la lectura del texto no permite concebir una idea global, de unidad, coherencia e integración.

### **4) Cuando los significados locales no dejan ver el significado global.**

El lector no logra determinar las ideas generales que le permiten conformar un esquema global superior del texto. Las relaciones de organización del significado textual en un nivel superior se verán afectadas.



### **5) Cuando no se sabe lo que se supone deba saber.**

El lector no es capaz de realizar una representación mental del significado. Es necesario que para ello se conecten entre sí las ideas que brinda el texto de forma independiente, global y jerarquizada. Luego debe formarse una representación y establecer una conexión entre el texto y su universo del saber.

### **6) Cuando no se sabe si se ha comprendido.**

Los problemas anteriores ocurren por la falta de dominio de estrategias de aprendizaje, mediante las cuales el lector autorregula el proceso de comprensión y autoevalúa sus resultados. (Secades, 2007:p 27).

La comprensión lectora, desde la perspectiva abordada, tiene sus particularidades en la educación primaria, lo que requiere especial atención en un momento en que la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje, se reconoce, tiene su punto de partida en dicha educación.

Se considera entonces la necesidad de, en consecuencia con estos fundamentos teóricos definir la **promoción de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje** como: las acciones conscientes que desarrolla el maestro para inducir al estudiante en la utilización de procedimientos que le permitan seleccionar intencionalmente información esencial en términos precisos, de manera que contribuya solucionar problemas que implican obtención de aprendizaje.

## **. CAPÍTULO II. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DE LA PROMOCIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO ESTRATEGIA DE PRENDIZAJE: UNA .ALTERNATIVA PARA SU TRANSFORMACIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA RURAL “GRANMA” DEL MUNICIPIO PINAR DEL RÍO.**

En la calidad del aprendizaje de los estudiantes, las estrategias juegan un rol principal, y es el maestro una condición necesaria para guiarlo y facilitarlo, propiciando la interacción tanto entre él y los alumnos como entre los alumnos mismos. En correspondencia con esta idea se precisa en la promoción de estrategias de aprendizaje del **maestro como mediador** en este proceso, encargado de seleccionar y diseñar tareas en correspondencia con los fundamentos teóricos de la escuela cubana, que se concreta en un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, garantizando en el individuo, según Castellanos(2001), “la apropiación activa y creadora de la cultura, favoreciendo el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación...” (Castellanos,2001; p 16). Diferentes investigaciones sociológicas, psicológicas, pedagógicas, han demostrado en los últimos años, el desapego y la indiferencia de la niñez hacia la lectura, y han constatado que, entre los múltiples factores que inciden en este

rechazo, se encuentra la falta de dinamización de la comprensión lectora a través de mecanismos o estrategias que permitan captar la información, traducirla y extrapolarla desde formatos atrayentes.

Cuando no existe información sobre estrategias de aprendizaje es imposible assimilarlas y elaborarlas, por su importancia, la presente investigación se plantea como problema: Cómo promover la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje en los estudiantes del segundo ciclo de la escuela primaria “Granma” del municipio Pinar del Río.

Para este fin, se trazó como **Objetivo General**: Elaborar una alternativa metodológica para la promoción de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje en la escuela primaria “Granma” del municipio Pinar del Río.

### **2.1 Selección de la muestra.**

Se tuvo en cuenta un criterio intencional para la selección de la muestra, eligiéndose la escuela primaria rural “Granma” del municipio Pinar del Río por: 1- poseer un claustro estable y con resultados satisfactorios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, 2- tienen dentro del banco de problemas como un elemento fundamental, que los estudiantes no poseen un alto grado de independencia cognoscitiva al no poseer estrategias eficientes para aprender, siendo este un objetivo de la enseñanza primaria.

Del total de maestros que trabajan en la escuela fueron seleccionados 5 de manera intencional, cuenta con 22 trabajadores de ellos trabajan en el segundo ciclo 5, el resto de los maestros trabaja en el primer ciclo, la escuela cuenta con una matrícula total de 171 estudiantes, de ellos 56 corresponden al segundo ciclo.

. Debemos señalar que la muestra es pequeña e incidió en la intención inicial de la inclusión de escalas valorativas, que no era otra que poder formular los datos en términos matemáticos que pudieran ser procesados por estadígrafos inferenciales; ello impidió el uso confiable de tales estadígrafos y en la versión definitiva de la Guía de Observación. La pequeñez final de la muestra limitará el alcance de la generalización de hallazgos y conclusiones, sin embargo, debe tenerse en cuenta el carácter prospectivo de la investigación, pues téngase presente que se realiza un estudio “de profundidad”, que prueba un modelo de análisis en la promoción de estrategias de aprendizaje.

Esta investigación, aunque pudiera incluirse, predominantemente en un paradigma cuantitativo, se considera más bien que es **emergente**, por cuanto, aunque posee elementos cuantitativos (calificación del cuestionario, procesamiento estadístico, etc.), también obtiene sus datos por

procedimientos naturalísticos como las entrevistas de profundidad y otros, desarrollados en el pilotaje.

## **2.2 Metodología utilizada para el diagnóstico.**

Es preciso aludir que para corroborar el problema inicialmente declarado el diagnóstico realizado se dirigió en dos direcciones:

- El uso de las estrategias de aprendizaje que hacen los estudiantes, con énfasis en la comprensión lectora.
- La promoción que hacen los docentes del segundo ciclo, de dichas estrategias.

Se coincide que para realizar el diagnóstico de las estrategias de aprendizaje se utilice la metodología que para el diagnóstico de las mismas propone Cala,2006, para la secundaria básica, por considerar que se ajusta a las pretensiones de este estudio, con énfasis en la búsqueda de información sobre el uso de estrategias de aprendizaje en los alumnos a nivel grupal, con el objetivo de realizar una exploración de áreas y estrategias, a través de un pesquizaje grupal, como punto de partida para realizar las estrategias de intervención.

Se coincide que para cumplir con tales intenciones es preciso la aplicación de cuestionarios de autorreporte.

Se reconoce que este tipo de instrumento posee sus limitaciones, pues “Indudablemente, por una parte apela básicamente a un monto de introspección, con todo el subjetivismo que ello implica y por otra, como en las técnicas de selección múltiple, al proponer al cuestionario alternativas explícitas de selección, pueden sugerir respuestas que no pertenecían originalmente a la conciencia del sujeto. Ambos procedimientos poseen, sin embargo, ventajas de fidedignidad innegable en el primer caso y libertad de opción individualizada en el segundo caso. En última instancia, estos cuestionarios son inigualables a la hora del procesamiento masivo, de una información que puede ser tan copiosa como se quiera (debido a sus posibilidades de aplicación colectiva) y que al ser cuantitativamente transformable en datos ordinales, puede ser manejada por estadígrafos inferenciales que permitan un análisis probabilístico de los resultados de mayor precisión, al serle garantizada una mayor representatividad a la muestra respecto a la población” (Rodríguez,L.F.,2002).

A semejante ventaja metodológica, se le suma que el propio instrumento no sólo se convierte también en una guía de entrevista para la profundización individual del diagnóstico, sino que puede llegar a constituir una situación de aprendizaje, al explicitar contenidos que el alumno (o el

propio profesor) no se han planteado antes, de una manera consciente y deliberada y que pueden constituir estímulos para una mejor planificación de la actividad de estudio.

Se le concede así al cuestionario de autorreporte el carácter de centro en el diagnóstico de este diagnóstico, ya que a partir de la información que este aporta, el maestro puede conocer no solo las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos de forma masiva sino que le permite pronosticar con carácter probabilístico el riesgo de sus alumnos, según el uso que hacen de las estrategias de aprendizaje, facilitando así la atención diferenciada. Con estos elementos, en este estudio se precisa el comportamiento de dichas estrategias, haciendo un énfasis particular en la comprensión lectora, como elemento distintivo de este estudio y luego precisar la impresión diagnóstica individual con técnicas adicionales que permitan un diagnóstico más pormenorizado en esta área estratégica.

Por tanto, el cuestionario brinda la información necesaria pero no suficiente para el diagnóstico de la elaboración de la comprensión como E.A, los resultados que de él se desprenden, no son definitivos sino orientadores en este estudio.

### **2.3 Resultados alcanzados a partir del análisis de la información obtenida con la aplicación de instrumentos.**

Para realizar el procesamiento de la información obtenida se integraron los resultados obtenidos por cada indicador de cada una de las dimensiones en un número índice, calculado a partir de la ponderación de las categorías si, no, a veces; considerando el si como el escolar que tiene conciencia de las estrategias que utiliza; a veces, no tiene una competencia estratégica estable y el no, no tiene competencia estratégica.

#### **2.3. a Condiciones de aplicación del cuestionario**

La exploración a los alumnos se realizó a partir de la aplicación de un instrumento de autorreporte, el que se confeccionó teniendo en consideración los elementos expuestos en el capítulo anterior y el análisis de la bibliografía, (Cassany, 1996; Rodríguez, 1991; Ruiz y Cerezo, 1996; Monereo et al, 1994; Cala, 2006), así como la aplicación de otros procedimientos de recogida de información tales como consultas informales a especialistas, a otros investigadores del tema y alumnos de alto rendimiento conocidos por el investigador con el fin de comprobar su comprensión. Para su aplicación se explicó, por parte de la autora la importancia del estudio que se realiza, tanto para la escuela primaria, como para cada uno de los estudiantes, solicitando de ellos la mayor cooperación y honestidad posible en sus respuestas, de modo que reflejaran lo más objetivamente posible el uso de estrategias.

Se procuró aplicar el cuestionario en condiciones alejadas de situaciones estresantes o que desviarán su atención, realizándose siempre en el horario de la mañana y en caso de que algún estudiante mostrara cansancio, se le daba la posibilidad de continuar en otro momento, teniendo en cuenta la extensión del mismo y la diversidad de los alumnos objeto de muestra, haciéndose énfasis en el carácter individual de las respuestas y en cómo pueden ayudar a la dirección individual del aprendizaje de cada uno de ellos.

Además, se consideró que las condiciones higiénicas de las aulas fueran favorables, con buena iluminación y mobiliario escolar en buen estado.

### **Resultados obtenidos en los escolares.**

Cuestionario de autorreporte (anexo 1).

Al analizar los ítems en relación con las acciones a desarrollar para determinar el significado de frases o palabras del texto, se constata- como una situación bastante frecuente (80,9%) - el desconocimiento por parte de estos estudiantes de cómo proceder al respecto, ello -según Cassany-, está relacionado entre otras razones, con que a esta edad, hay serias dificultades con deslindar el significado de todas las palabras de una lengua, lo que justifica que aparezcan **lagunas de significados**, que atentan, obviamente, contra la comprensión del enunciado.

Se pudo constatar que la alternativa fundamental para solucionar la anterior dificultad es la consulta a la maestra (89,3%); solo el 5,4 % realiza análisis casuístico de partes del textos que pueden ofrecerles información para determinar dichos significados. La inferencia de los significados, dado este procedimiento, en estos escolares, revela su importancia para que este adquiera autonomía; recuérdese que el aprendizaje debe concebir el tránsito de la dependencia a la independencia, a partir de la conciencia que se tenga de cómo aprender.

Si los alumnos son incapaces de resolver este problema sin ayuda y tienen que recurrir continuamente a otra persona (maestro, compañero), la lectura se vuelve tediosa y finalmente puede perderse el interés. Lo anterior puede comprometer la comprensión textual, pues en un primer nivel para la comprensión es necesario saber qué dice el texto y para ello el significado de las palabras es esencial, al constituir las “pistas” por excelencia, para descubrir los significados explícitos e implícitos en él; lo contrario incide negativamente las estrategias que le permiten al alumno transitar de una lectura inteligente a una lectura creadora, o sea, transitar por los niveles necesarios para lograr una adecuada y favorable comprensión lectora.

En cuanto a la determinación de ideas esenciales del texto, se comprobó que solo el 37,5% de los alumnos lo utiliza como procedimiento o herramienta para interactuar con él; llama la atención que no obstante ser este un contenido de 5to grado en la asignatura de Lengua Española, el 62,5%

de los estudiantes no lo utilizan, lo que sugiere que hay una tendencia en los maestros a prestar más atención al resultado que al proceso, lo que limita la reflexión por parte de los alumnos de sus procesos cognitivos en el momento de desplegarlos para aprender. Extraer la idea esencial de un texto, afirman más del 90,7 % de los estudiantes, constituye una operación mecánica y engorrosa. Lo anteriormente comprobado instó a elaborar una encuesta a los estudiantes para profundizar en este indicador, la que demostró puntos de contacto con el cuestionario pues: el 53,6% depende de la maestra variante de suma connotación; pero peligrosa en su extremo, pues frena alternativas importantes, y denuncia la dependencia cognoscitiva del escolar.

Esta situación puede estar dada porque a los alumnos se les imparte como contenido en la asignatura de Lengua Española, pero únicamente como contenido; no se explica su importancia, su necesidad y no se sistematiza, además, se considera privativo de la Lengua española, lo cual atenta contra la transversalidad de la comprensión lectora.

Asimismo se constata un alto grado de dependencia de la maestra, al solucionar las tareas derivadas de los textos; solo el 19,6% de los estudiantes manifiesta hacer preguntas al texto y solo un 7,1 manifiesta cuestionarse lo leído, elemento que puede estar relacionado con características del escolar primario rural, caracterizado por un alto grado de timidez. Por otro lado, se comprobó que el 8,5 % de los estudiantes relaciona el texto con contenidos anteriores, lo que compromete o dificulta la extrapolación del texto y nos conduce a la reflexión de que los escolares establecen insuficientes asociaciones entre textos del libro de y otros estudiados en la escuela o en su desempeño autodidacta.

Solo el 17,9% ofrece valoraciones personales sobre lo leído, lo que figura como un elemento medular en la interacción con el texto; mientras, escasamente el 1,8 % realiza acciones que permitan visualizar la información.

Resumir sobre lo leído, puede constituir una estrategia que ayuda a la comprensión de un texto, (contenido que se supone muy trabajado en el ámbito escolar, y sobre todo curricular). Sin embargo, resumir el texto de forma jerarquizada, destacando lo más importante y estableciendo las relaciones existentes entre las informaciones del texto son de las acciones que solo el 25% de los escolares se auxilian para la comprensión, un 46,4% no lo utiliza como estrategia, 0% de los escolares realizan esquemas sobre la información del texto y ninguno de ellos, evalúa cómo aprendió y qué aprendió, elementos que corroboran que el proceso de enseñanza- aprendizaje sigue centrado en el maestro.

El escolar con estrategias para comprender un texto, sabe elegir las y la situación en que tiene que aplicarlas. Para los que carecen de estrategias o tienen un repertorio pobre de estas, la lectura se

convierte en una operación mecánica con poca comprensión, que conduce a la acumulación de información en forma de lista, a la identificación de los aspectos más superficiales y consecuentemente, al procesamiento superfluo de dicha información.

Lo anterior corrobora el -insuficiente aún-, papel de los maestros en el desarrollo de la comprensión como estrategia determinante para un buen aprendizaje, en las aulas de la educación primaria.

### **Resultados de la encuesta a los escolares. ( anexo 2)**

En este caso, se constata que el 89,3% de los estudiantes reconoce la importancia de leer el texto las veces necesarias, mientras el 71,4 % admite el valor de buscar el significado desconocido de las palabras; el 37,5% asegura extraer la idea central del texto y solo el 8,9% sintetiza información y relaciona el texto con otros. Dichos resultados, revelan las posibles causas de las insuficiencias existentes en relación con la comprensión lectora, pues además, la prioridad otorgada a las acciones acometidas para comprender, donde por ejemplo la extracción de la idea central está supeditada a lo concerniente a la extrapolación, denota una inevitable desorganización del método prevaleciente al respecto.

Es relevante además en el análisis que se efectúa el hecho de que la búsqueda de los significados de las palabras, (89,2) con ayuda de la maestra, lo realizan sin ayuda de la maestra solo el (10,8%), lo que reafirma la dependencia antes referida.

Preocupa la escasa lectura que se realiza en el aula, el poco uso de libros en general, así como que la lectura de textos se realiza generalmente en una clase (x) y no se proponen tareas que conduzcan al escolar a releer estos o a buscar otros relacionados con el tema, de modo que conlleve a la sistematización de la lectura en escolares que, como se ha constatado, no solo presentan dificultades para su comprensión, sino que no poseen hábitos al respecto.

El análisis suscitado sugiere que, a pesar de la cantidad de investigaciones realizadas sobre el tema, de todas las modificaciones en los planes de estudio, de todas las buenas intenciones de los maestros, los alumnos no leen lo que tendrían que leer, ni los textos son lo suficientemente trabajados e indagados, tampoco cuentan con los recursos variados de cómo se hace, cómo puede mejorarse la interacción con ellos, sin o con la menor ayuda de los maestros.

### **Resultados obtenidos en los maestros.**

Con el objetivo de conocer el nivel de preparación de los maestros, especialmente los que trabajan en el segundo ciclo de la escuela primaria rural Granma, sobre la promoción de estrategias de aprendizaje en sus estudiantes, se aplicó la encuesta que aparece en el (anexo 3).

La **entrevista** fue realizada a 5 maestros de 5to y 6to para corroborar el conocimiento teórico que poseen sobre estrategias de aprendizaje. Se pudo constatar que no hay suficiente claridad y

precisión por parte de estos al definir las estrategias de aprendizaje; de ellos dos (40%) dan una descripción incompleta y tres (60%) manifiestan desconocer el término, pues lo reducen al método de enseñanza. Ninguno aborda el papel consciente que juega el alumno como protagonista de su propio aprendizaje, lo que evidencia el desconocimiento teórico existente sobre el tema.

Las actividades desarrolladas, según los encuestados, son las indicadas en las adecuaciones curriculares en el curso escolar 2004-2005 en la Educación Primaria, actividades de prelectura, lectura y poslectura, que complementan las orientaciones metodológicas para el trabajo con textos, pero no se hace referencia al elemento metacognitivo, es decir, a que el alumno haya desarrollado **estrategias de aprendizaje** que le permitan la realización exitosa de las tareas y un **comportamiento reflexivo** en el proceso de aprendizaje; en este sentido es casi nulo el dominio de procedimientos para que el alumno aprenda a aprender.

Respecto a lo anterior, no refieren procedimientos para que el alumno reflexione acerca de cómo hace la tarea o actividades orientadas a identificar cuáles son los errores cometidos, a crear sus propios ejemplos, a que pueda anticipar o predecir información del texto, buscar y encontrar información específica, elaborar hipótesis y sintetizar información. En el 100% de los casos existe una tendencia a utilizar como procedimiento las preguntas sobre el texto; pero, ¿qué tipos de preguntas?, ¿llevan estas a que el alumno reflexione sobre lo que va a aprender, sobre cómo está aprendiendo o sobre los errores cometidos?

Resultados similares fueron observados por M. Silvestre y J. Zilberstein (1999), donde exponen procedimientos didácticos a ser desarrollados por el maestro para que, a partir de preguntas y tareas de aprendizaje lleven a los alumnos en la búsqueda, exploración del conocimiento y enseñarlos a que aprendan a preguntar, ello los convierte en protagonistas de su propio aprendizaje que es una exigencia en el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador.

En esta dirección, es criterio de la autora de la tesis, que lo importante de las preguntas no es solo que los alumnos las contesten correctamente, sino que mejoren la comprensión del texto leído y por lo tanto, es normal e incluso bueno, que se equivoquen y tengan que auto corregirse. Además, se deben hacer preguntas que trasciendan la simple localización de información textual, es decir, que “obliguen” al escolar a realizar las inferencias pertinentes para determinar el mensaje transmitido, una vez comprendido el texto en cuestión.

En su generalidad, los maestros hacen referencia a no haber recibido preparación alguna sobre el tema, aunque desde el año 1999 se hace referencia a la necesidad de un aprendizaje estratégico en documentos ministeriales de nivel nacional y en las adecuaciones curriculares en la Educación



Primaria 2004- 2005, en que se incluyen objetivos dirigidos a aplicar estrategias para el aprendizaje.

Lo anterior justifica que el total de los maestros puntualizan no saber si es necesario o no, la enseñanza de estrategias para la comprensión textual, afirman realizar un arduo trabajo a favor de la determinación de los significados del texto y los niveles de comprensión, pero desconocen si esto tiene que ver con lo estratégico en sí. Ello acentúa que no se tiene en cuenta el componente metacognitivo, como elemento central del paradigma Aprender a Aprender, aún cuando es evidente por tanto, que el escolar no solo necesita conocimiento, sino también saber cómo apropiarse de ellos de manera más racional y productiva para poderlos aplicar en diversas situaciones, con plena conciencia de su procesos de aprendizaje, a decir de Rodríguez, L., (2003 ), no es otra cosa que "(...) aquel proceso que propiciando el desarrollo del individuo, le permite encarar la tarea de su propio auto desarrollo".

➤ **Resultados obtenidos a partir de la guía de observación a clases. (anexo 4 )**

La observación a clases fue aplicada a 5 maestras de 5to y 6to grados, en un total de 10 clases visitadas, 5 en cada grado de la escuela primaria rural “Granma”. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Al elaborar la guía de observación a clases se mantuvo el criterio de que los recursos didácticos para desarrollar la comprensión lectora en el aula pueden ser variados y abarcar desde los ejercicios más tradicionales hasta las propuestas más comunicativas de captar el sentido global del texto.

A continuación el análisis a partir de lo expresado en relación con cada una de las acciones:

**Ofrece información general sobre el texto:** Solo en 5 clases (50%), de las observadas se ofrece información sobre el texto, lo que atenta contra el enriquecimiento del universo del saber del escolar; pues esta información permite la ampliación de los conocimientos previos relativos al tema del texto, son contenidos que proporcionan información de cultura general y específicas de ciertos temas para que los escolares pueden entender textos con los que tienen que trabajar.

**Se trabajan distintos tipos de lectura:** en las 10 clases se trabaja solo con el libro del escolar y las lecturas que se orientan para cada grado; ello reduce el espectro cultural del escolar y los “reacomoda” a no leer más allá de las páginas de su libro de texto.

**Orienta indagar sobre alguna palabra que pudiera resultar desconocida y analizarla en el contexto:** No se explica el camino a seguir, y el maestro da a conocer al escolar el significado de las palabras que desconocen, no ofrece otras opciones que estos pudieran utilizar, solo en tres de

las clases observadas (Lengua Española), (60%) algunos escolares trabajan con el diccionario y se pudo constatar que poseen escasos recursos para trabajar con este.

La dependencia del escolar con respecto al maestro sigue siendo extraordinariamente significativa. No se analiza el significado de las palabras según el contexto en ninguna de las clases observadas.

**Buscar palabras claves del texto:** Algo similar ocurre con la determinación de las palabras claves en el texto, pues no son identificadas como componentes esenciales del mismo, símbolos que condensan –incluso– el mensaje total; por lo que dichas palabras no cumplen su función orientadora en la comprensión,

Por ejemplo en el análisis del texto *Marcha de América Latina*, los términos redención, socialismo y capitalismo, pudieran ser resortes nucleares en una lectura inteligente, crítica y creadora. En 3 de las clases observadas se ofrece como información cuáles son las palabras claves del texto, pero no se explica al escolar por qué ni la importancia que puede tener su identificación para la comprensión de un texto.

**Formula preguntas de comprensión para captar:** Las preguntas que se formulan son en su generalidad cerradas, 100%, en las que se repiten las mismas palabras del texto, de respuestas únicas, que dependen, casi siempre, de una frase del texto, que responden después de leer, y por tanto no constituyen guías orientadoras, y sí son meras evaluaciones mecánicas. Es válido destacar otros elementos para que el ejercicio se convierta en una ayuda a la comprensión. Ello ratifica que las respuestas que se demandan no implican la inferencia, se reducen a la localización e identificación de ideas.

Las preguntas de comprensión lectora, bien aplicadas, ayudan realmente a leer. Entre otras posibilidades pueden utilizarse: afirmaciones que pueden ser verdaderas o falsas, cuestionarios de respuesta abierta y personal, frases para ordenar, corregir, completar.

**Orienta la localización de información explícita y directa en el texto.**

En ninguna de las clases se orienta buscar alguna información a los escolares, la maestra facilita esta acción al ofrecer la que considera necesaria; se limita por consiguiente, la independencia.

**El sistema de actividades responde a los tres niveles de comprensión textual:** aquí es importante recordar que una lectura verdaderamente provechosa supone operar con preguntas básicas que se insertan en un complejo proceso de trabajo: ¿qué dice el texto?, ¿qué opino del texto?, ¿para qué me sirve el texto? El sistema de actividades planificadas en las clases observadas no abarca los diferentes niveles de comprensión, responden en 100% al primer nivel,

se observó la relación del lector con el significado literal del texto, pero los escolares no logran inferir el sentido general del texto, tienen ideas sueltas, pero no alcanzan su coherencia significativa.

**Orienta determinar del primer mensaje del texto:** Se obvia la primera aproximación al texto, como acercamiento preliminar al tema abordado en este, pues se da por sentado que ya se domina o al menos se sabe “algo” al respecto.

**Orienta actividades para la realización de inferencias** (suponer el tema de un párrafo a partir de los restantes, le puede dar posibles soluciones a elegir, marcando pistas que permiten formular hipótesis. Estas acciones que entrenan al escolar para que pueda realizar inferencias no se constataron en ninguna de las 10 clases observadas, se observa una cadena de preguntas reproductivas en la mayor parte de los casos. Recuérdese que en el cuestionario se obtuvo como resultado que solo el 5,4 % de los escolares realiza inferencias, justificado por no constituir acciones promovidas por sus maestros y que pudieran convertirse paulatinamente en estrategias al respecto.

**Orienta determinar de la idea principal o esencial. Subraya las ideas más importantes del texto. Ordenar frases según el orden en el que aparecen en el texto.** Esta actividad se orienta solo en 3 de las clases observadas, todas de Lengua Española, los escolares no pudieron identificar satisfactoriamente ideas principales de textos, que se suponen muy trabajados en el ámbito escolar, sobre todo curricular, coincidiendo con los resultados del cuestionario de autorreporte donde solo el 37,5% de los estudiantes lo utiliza en su trabajo con textos, situación que pudiera justificarse por el hecho de que, independientemente de que en tres clases orientan su selección, siete no lo tienen en cuenta, ( 70%), en ningún caso se enseña cómo hacerlo, y que cuando se impartió como contenido no se sistematizó, ni se explicó su importancia en otros contextos. Se considera que el maestro no es consciente de que este contenido es esencialmente estratégico y que tributa no solo a la comprensión, sino a la elaboración de resúmenes.

La lectura del texto se realiza teniendo en cuenta los subniveles de la comprensión, corroborado en cinco, (50%) de las clases observadas, (todas de Lengua española.

Al escolar se le limita la independencia, pues no se indica en ninguna de las clases observadas acciones que lo entrenen para: subrayar alguna frase, palabra, destacar detalles marcar una información relevante, resaltar datos para poderlos localizar fácilmente, es decir utilizar esta acción con diferentes objetivos y paulatinamente convertirse en reguladoras en su aprendizaje. En las clases observadas no se ofrecen recursos iguales ni similares, para que el escolar aprenda la utilidad e importancia de los mismos.

**Orienta hacer resumen del texto, poner títulos, crear finales, hacer dibujos, seleccionar entre varios fragmentos mezclados los que traten del mismo tema, completamiento de textos:** A pesar de ser un contenido curricular, existen punto de coincidencia entre los resultados obtenidos en el cuestionario de autorreporte y la observación a clases, solo en tres clases, (30%) se orienta realizar resumen sobre lo leído, recuérdese que en el cuestionario solo el 25% de los escolares lo asumen como estrategia, al comprobar el resumen elaborado por los escolares se constató que habían transferido la información del texto. En ningún caso se observó la elaboración del mismo de forma jerarquizada, destacando lo más importante y estableciendo las relaciones existentes entre las informaciones del texto. En estas 3 clases no se le preguntó al escolar qué pasos siguieron para resumir.

**Poner títulos:** En las clases observadas no se promueven acciones que posibiliten al escolar poner títulos, para lo que se requiere de una lectura comprensiva del texto y síntesis del mismo, sobre todo si tuviera que pensar en un epígrafe para cada párrafo, manipular títulos, es decir, alargarlos, reducirlos, buscar sinónimos, escoger títulos de una lista de posibilidades, entre otras.

**Orienta la lectura de otros materiales o la profundización del empleado en clases:** Son insuficientes las asociaciones que establece el escolar entre los textos y otros estudiados. Solamente en tres clases de las observadas, se orienta visitar la biblioteca de la escuela y buscar información en otros textos que guardan relación con el estudiado, nunca es el escolar el que establece la relación entre una información parecida en textos diferentes, además no se explica en ninguno de los casos la importancia de tiene consultar otros materiales, ni cómo puede hacerlo.

**Las actividades planificadas para el trabajo con el texto exige al alumno explicar, argumentar, valorar, etc. (Enjuiciamiento crítico.)** No se observó en las clases el desarrollo de acciones que permitieran a los escolares el procesamiento profundo e integrado de lo leído, por tanto las valoraciones son superficiales, no integra de manera organizada y productiva los conocimientos previos con la nueva información que le aporta el texto, quedando por debajo del nivel de extrapolación, limitando la internalización y transformación del mensaje del texto y su devolución en autovaloraciones, carácter vivencial y modos de actuación.

**Se exige al alumno vincular el mensaje del texto con sus vivencias afectivas (nivel extrapolación):** No se constató en ninguna de las clases observadas, no se propusieron actividades con un toque personal y cercano al mundo e intereses de los escolares.

**Estimula a los estudiantes a exponer los procedimientos que siguió para llegar a comprender:** No se constató en ninguna de las clases observadas

**Propicia la valoración y autovaloración de su aprendizaje:** No se constató en ninguna de las clases observadas. En todas las áreas curriculares se debe trabajar en función de comprensión lectora como estrategia de aprendizaje por su importancia en la conformación de un pensamiento original, propio, valorativo y crítico de la realidad

Debemos destacar que los maestros de áreas de Ciencias son tan responsables de enseñar a comprender como los del área de Lengua, la enseñanza de la comprensión debe ser tarea general del curriculum escolar y de todas las materias, se pudo comprobar que solo en las clases de lengua Española se promueven algunas acciones para enseñar a los escolares a comprender.

Como se puede apreciar en el análisis cualitativo de las observaciones a clases los estudiantes poseen insuficientes conocimientos hábitos y habilidades para enfrentar decorosamente las exigencias de la educación superior y mucho más el empleo adecuado de las estrategias de aprendizaje.

Si los docentes tuvieran la tendencia a prestar atención al proceso tanto como al resultado, el estudiante se vería obligado a reflexionar tanto sobre lo que va obteniendo como sobre cómo lo va obteniendo. Así se lograría una cierta reflexión “primaria” e *in situ*, sobre sus propios procesos cognoscitivos en el momento de desplegarlos para aprender. Esta reflexión le iría conduciendo paulatinamente a una productiva metacognición, típica del paradigma de “aprender a aprender.

Resulta extremadamente alarmante que, aún la enseñanza no está diseñando acciones didácticas que posibiliten a los estudiantes desplegar de manera consciente una actuación estratégica y que sin dudas, puede constituir una de las mayores limitaciones en el logro de los objetivos, lo que tiene una connotación no solo como estudiantes sino también como docentes en formación que muy pronto intervendrán en la escuela primaria.

#### **2.4 Alternativa metodológica para promover la lectura comprensiva como estrategia de aprendizaje, en escolares del segundo ciclo de la escuela primaria.**

Sobre la base de los fundamentos del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador se elabora una alternativa metodológica que orienta al maestro para promover la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje, en sus escolares.

¿Por qué alternativa metodológica?

Se asume el criterio de Akudovich, (2004). Se concibe como un proceso que se desarrolla por etapas de manera sistematizada y coherente, siempre dirigiendo al maestro hacia qué considerar y cómo proceder en la realización de la actividad. En este sentido se precisa que si bien no existen antecedentes con iguales propósitos en nuestro contexto, no consideramos esta propuesta como

única y acabada, por el contrario, tiene el carácter de alternativa, porque es susceptible de enriquecimiento y adecuaciones.

La alternativa que como resultado de este estudio se presenta se trazó como **Objetivo General:** propiciar los recursos teóricos y metodológicos a los maestros para que promuevan la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje en los escolares del segundo ciclo de la escuela primaria “Granma” del municipio Pinar del Río.

- **Fundamentos generales.**

Aunque el término estrategia es relativamente joven en el campo de las ciencias de la educación, para el estudio de las estrategias de aprendizaje desde una posición materialista dialéctica es necesario partir del enfoque histórico- cultural, considerado una prolongación de la concepción marxista leninista del conocimiento. Se comparte, además, el criterio de (Cala 2006, Rodríguez 2003), que, aunque desde el punto de vista histórico no es posible concebir las estrategias de aprendizaje, al surgir el enfoque histórico – cultural, los estudios realizados por estos autores, permiten apoyarnos en sus fundamentos teóricos, en tanto sientan bases para una mejor comprensión de las mismas. Vigotsky (1966, 1987, 1989), es el máximo representante de este enfoque, aportando una nueva interpretación psicológica de la naturaleza del proceso de enseñanza aprendizaje.

Resulta oportuno puntualizar que cuando no existe información sobre estrategias de aprendizaje es imposible asimilarlas y elaborarlas, por su importancia, la presente investigación. Tal y como se apuntó con anterioridad, en la calidad del aprendizaje de los escolares, las estrategias juegan un rol principal, y es el maestro una condición necesaria para guiarlo y facilitarlo, propiciando la interacción tanto entre él y los alumnos como entre los alumnos mismos.

Desde el punto de vista sociológico se asume como idea fundamental, la relación que se establece entre alumno – alumno, alumno –profesor, y entre estos y el grupo en general, lo que presupone la consideración de las particularidades de dicha relación en el marco del PEA, al determinar las pautas de actuación en cuanto al desarrollo del proceso de promoción de EA.

En correspondencia con esta idea se precisa en la promoción de estrategias de aprendizaje del **maestro como mediador** en este proceso, encargado de seleccionar y diseñar tareas en correspondencia con los fundamentos teóricos de la escuela cubana, que se concreta en un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, garantizando en el individuo, según (Castellanos, 2001, p 16), “la apropiación activa y creadora de la cultura, favoreciendo el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación...”

Diferentes investigaciones sociológicas, psicológicas, pedagógicas, han demostrado en los últimos años, el desapego y la indiferencia de la niñez hacia la lectura, y han constatado que, entre los múltiples factores que inciden en este rechazo, se encuentra la falta de dinamización del proceso de la comprensión lectora a través de mecanismos o estrategias que permitan captar la información, traducirla y extrapolarla desde formatos atrayentes. Recuérdese que, tal y como refiere Rubenstein, la conciencia es producto y se desarrolla en la actividad, “la cual tiene una implicación importante en el aprendizaje estratégico” (Cala, 2006; p45) al constituir uno de sus atributos esenciales y a decir de esta autora componente esencial para que la reflexión metacognitiva como dimensión del aprendizaje desarrollador tenga lugar y pudiera constituir a su vez un agente dinamizador del proceso al que se está haciendo referencia.

La **tarea de aprendizaje** resulta ser un componente de vital importancia en esta dirección, ya que es en ella donde se materializan los anteriores componentes, al estar representada, como se ha referido antes, según las necesidades individuales, que propician la utilización de procedimientos conscientes en función de la solución a los problemas de aprendizaje, inherentes a las diversas tareas a las que se enfrenta el alumno en las distintas asignaturas que conforman el currículum. La tarea de aprendizaje además, rige el funcionamiento y articulación de los componentes didácticos, en función del fin propuesto, de modo que en ella se expliciten además, como objetivo y contenido de enseñanza y aprendizaje y en consecuencia sea evaluado.

Se señala que a lo largo de todo el desarrollo de la humanidad se han construido sistemas tácticos y estratégicos que han sido asimilados por los individuos gracias al proceso de aprendizaje en situaciones muy concretas de desarrollo histórico, existiendo siempre un mediador social (maestros, otros potenciadores, padres, etc.) en todo proceso de aprendizaje.

Los sujetos, como plantean los seguidores del enfoque histórico- cultural, no nacen dotados de conocimientos, ni estrategias sino que ambos se van construyendo en el proceso de intercambio del hombre con su medio, a través de la actividad y la comunicación. El hombre como ser biopsicosocial desde su nacimiento se enfrenta a un conjunto de situaciones que lo obligan a tomar decisiones, unas veces acertadas, otras desacertadas, pero todas ellas deben constituir vías de aprendizaje de lo que debe o no hacer, de lo que sabe o no hacer. Sin embargo la escuela tiene una función obligada, enseñar a los alumnos a planificar y regular su conducta, a reflexionar, antes durante y después de ejecutar cualquier actividad, sobre el modo en que la ha realizado y los resultados obtenidos, así como sus principales logros y dificultades, lo que posibilitará que los alumnos se formen y desarrollen como aprendices estratégicos, ya sea ante tareas docentes o de cualquier otra índole.

No obstante, para que esta actuación sea efectiva y estable los alumnos deben estar motivados por el aprendizaje, deben encontrar y sentir la significación del contenido que están aprendiendo, aspecto que puede lograrse si el docente selecciona los contenidos de manera que existan relaciones de subordinación e inclusión entre lo que el alumno ya sabe y lo que será el nuevo conocimiento.

Si esta actuación se sistematiza los alumnos aprenderán a seleccionar las acciones y sabrán determinar cuáles serán aquellos procedimientos o acciones más efectivas y oportunas para solucionar la tarea en cuestión de forma eficiente. Si el alumno es capaz de explicar al profesor, a sus compañeros, o simplemente reflexionar para sí acerca de los pasos y acciones seguidos y fundamenta su selección podemos decir que ha ocurrido el proceso de interiorización, esta forma de actuar pasó del plano externo o intersíquico, al plano interno o intrapsíquico, lo que permite la reconstrucción interna de la actividad de aprendizaje.

Otro aspecto esencial del enfoque histórico cultural lo constituye el término Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el cual expresa a decir de Arias, 1999, la forma en que se produce concretamente el desarrollo, mediado por la acción del adulto u otra persona más capaz; permite comprender además que ese desarrollo se da producto de una acción que hace que las estructuras mentales cambien su dinámica, se reestructuren. Este término tal como lo concibió Vigotsky, expresa "(...) la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de un problema bajo la guía de un adulto o bajo la colaboración de otro compañero más capaz "(Vigotsky, 1987, p,133 ).

No se puede dejar pasar por alto en el análisis de las estrategias desde el prisma histórico-cultural, a dos grandes personalidades que en este campo hicieron valiosos aportes a la psicología, ellos son Ya Galperin y A. N. Leontiev.

Dentro de los aportes de Galperin a los que se hará referencia están los relacionados con la Teoría de la Formación Planificada de las Acciones Mentales (TFPAM) y en la que se refiere a la planificación del proceso de aprendizaje.

Particulariza en su teoría en la necesidad de que ante cualquier acción, independientemente de su complejidad, es imprescindible que estén todas las partes de ella, de lo contrario no es posible que sea cumplida, se requiere de una orientación que garantice al alumno, saber cómo va realizar la acción y cómo puede conocer y valorar la calidad de la tarea, lo que habrá de tenerse en cuenta en el complejo proceso de enseñar aprender estrategias para la comprensión textual . Por su parte Leontiev aporta en su teoría elementos que pueden servir para el estudio de las



estrategias desde este enfoque psicológico, ellos son: sus estudios sobre la estructura de la actividad, en los cuales la concibe formada por motivos, objetivos, acciones, operaciones, condiciones y los medios para lograrlo, lo que permite hacer el análisis de este trabajo considerando que la actividad de estudio reúne esos requisitos (Leontiev, 1981)

Un papel esencial para el aprendizaje estratégico lo juega cada uno de esos componentes de la actividad, los cuales inciden en la efectividad y el éxito en las tareas de aprendizaje que debe resolver el alumno. Resulta evidente el rol protagónico del maestro como potenciador del desarrollo, como agente mediador, que debe proporcionar a los alumnos la orientación, los recursos necesarios y las posibles vías para enfrentarse a las tareas de aprendizaje propuestas y a los azares de la vida y en ambos casos actuar estratégicamente garantizando el éxito en cada actividad que se desarrolle, para despertar el deseo de aprender cada día como única forma de desarrollarse a sí mismo y de desarrollar el contexto en el que se desarrolla, lo que inevitablemente se tendrá en cuenta en la promoción de estrategias.

Los resultados obtenidos en las investigaciones que se han desarrollado en el campo de las estrategias de aprendizaje, demuestran la necesidad de promover estrategias de aprendizaje en la enseñanza primaria, partiendo de los objetivos de la enseñanza de querer formar educandos activos, críticos, reflexivos y protagónicos en su actuación. Existe una larga historia de búsqueda de soluciones, muchas dirigidas a cambios de currículum, o en particular de los programas, en el sistema de evaluación, en general referidos al contenido pero no se han abordado grandes cambios que favorezcan el desarrollo del intelecto de los escolares, y en particular de su pensamiento (M. Silvestre, 2001). Esto indica que el maestro se preocupa por: qué contenido impartir, cómo impartirlo, si el alumno entendió una explicación y después comprueba con una evaluación si en realidad asimiló el material, pero muy pocas veces se preocupa por cómo el alumno aprende, qué pasos que siguió para aprender el contenido, que es lo que garantiza la solidez, permanencia y posibilidad de utilizar el contenido adquirido en nuevas situaciones. De ahí la importancia de que el maestro a la vez de conocimientos, enseñe estrategias para que el alumno pueda aprender a aprender. La escuela juega un papel fundamental en el cumplimiento de esta misión, preparando al alumno para enfrentarse con el material a aprender y que sepan cuál es la mejor manera de acceder a ese conocimiento para sea óptimo.

Las estrategias de aprendizaje han sido definidas como secuencias de procedimientos, acciones, que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y/ o utilización de la información (Pozo, 1990; Danserau, 1985; Nisbett, 1987), es decir se trata de actividades

intencionales que el estudiante desarrolla a lo largo de su vida para aprender, en dependencia de las metas y los contenidos, los cuales asume y transforma de manera consciente siguiendo el fin, en este caso, aprender. Entendidas de este modo, las estrategias, estrechamente relacionadas con la metacognición constituyen la base de la realización de tareas intelectuales, que se aplican en procesos tan complejos como la **comprensión lectora** y que a juicio de esta autora actúa además, como estrategia de aprendizaje que subyace en la solución de tareas de aprendizaje. Téngase en consideración que la comprensión lectora es un proceso estratégico, donde se prueban los saberes del lector, al mismo tiempo que resulta la vía más eficaz para enriquecerlos.

- **Principios que sustentan el proceso de reflexión metacognitiva en la escuela primaria.**

Los principios como postulados generales expresan las tesis fundamentales en las cuales se basa el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, que reconoce la reflexión metacognitiva como uno de sus componentes esenciales.

Esta propuesta de los principios aunque aporta nuevas comprensiones avaladas por las ideas más actuales sobre las particularidades del proceso enseñanza-aprendizaje de la escuela cubana actual, es el resultado de la sistematización de los principios filosóficos, psicológicos, pedagógicos del enfoque actual del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, con énfasis en el objeto de estudio que se precisa. No obstante, tomando en consideración la especificidad de este proceso así como las exigencias de la escuela primaria actual; los principios que se presentan a continuación se dirigen hacia esta dirección. No se trata de sustituir los principios existentes, sino de precisar en integración coherente aquellos que permiten fundamentar este proceso.

- Principio de la unidad entre la actividad, conciencia y comunicación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje constituye una actividad, se toma en consideración la comunicación (interacción entre el maestro y el alumno, alumno-alumno), en dicho proceso, como un elemento esencial para revelar su carácter consciente. En este sentido, se precisa la importancia del lenguaje para que el alumno comunique cómo es que aprende, o sea, su reflexión metacognitiva, a partir de un proceso de meditación consciente. El maestro durante la comunicación con el alumno en la actividad le brinda la ayuda para que pueda desarrollar la reflexión con esta distinción.

- Principio de consideración del carácter activo del sujeto que aprende.

Este principio requiere considerar al alumno como el centro de la actividad de aprendizaje, exigiendo tomar en cuenta las características individuales de estos, lo que presupone la flexibilidad y enfoque

individual en cada caso concreto, de modo que se propicie que los alumnos seleccionen e implementen sus propios caminos de solución ante las tareas docentes.

- Principio del papel rector del maestro en la organización y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este principio indica que el maestro es responsable de organizar, estructurar y ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El papel rector del maestro debe conjugarse con el lugar central que ocupa el alumno en todo este proceso. Se **requiere de una orientación** que garantice al alumno, saber cómo va a realizar la acción y cómo puede conocer y valorar el proceso de realización de la tarea.

- Principio de promoción del desarrollo.

Este principio puntualiza que el objetivo esencial del proceso enseñanza- aprendizaje está relacionado con la promoción del desarrollo de los alumnos en este sentido, constituyendo la premisa para elaboración de las estrategias de intervención en función de este fin. En su condición de mediador en el proceso de desarrollo del alumno, la función fundamental del maestro es garantizar las condiciones y tareas necesarias y suficientes para propiciar el tránsito gradual del desarrollo, brindando los niveles de ayuda necesarios para este propósito.

- La tarea docente como núcleo de la actividad independiente del alumno.

Reconocer que la tarea docente es núcleo de la actividad independiente del alumno, presupone asumir que ella actúa como punto de partida de la actividad cognoscitiva y como medio pedagógico específico de organización y dirección de esta actividad, por esta razón determina en gran medida la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en general y de la reflexión metacognitiva en particular.

- **Particularidades de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje.**

En todas las áreas curriculares se desarrollan procesos de comprensión que son claves en la conformación de un pensamiento original, propio, valorativo y crítico de la realidad.

“La estrategia de **muestreo** es la que permite al lector seleccionar la información relevante, útil y necesaria. La de **predicción**, es aquella mediante la cual el lector anticipa el texto. Las **inferencias** son aquellas que complementan la información explícita del texto. La estrategia de **autocontrol** juega también un papel muy importante en el metaconocimiento que no es más que el grado de conciencia que una persona tiene de la habilidades, estrategias y recursos para realizar una tarea de modo efectivo, y la habilidad de utilizar mecanismos autorregulatorios para completar la tarea, tales como comprobar un resultado, planificar la siguiente acción, entre otras. Asimismo, la de **auto corrección** que permite hacer las rectificaciones necesarias, cuando

algunos de los significados a los que arribó el lector no resultan coherentes” (Goodman, K., 1982: p 33).

Para encarar la lectura las estrategias más generalizadoras son: **la activación de los esquemas previos, la predicción y las inferencias.**

Inferir es “leer entre líneas, adivinar el pensamiento del que escribe” (Mañalich, R., 1999:p 32)

Inferir es deducir. Se puede lograr a partir del contexto y de la forma de la palabra o de su estructura. Se hacen inferencias sobre aspectos no presentes. Estos complementan la información explícita del texto y es aportada por el lector.

Existen dos clases de inferencias: **inferencia-puente** e **inferencia- elaborativa**. “La primera es la que se utiliza para establecer coherencia local. La segunda, consiste en la información que aporta el sujeto y que sirve para complementar el contenido del texto, pero que no son necesarias para establecer coherencia. Cuando el contenido del texto es poco familiar resulta difícil formular inferencias elaborativas. No debemos olvidar que cada lector tiene sus propias metas de lectura y diferentes intereses por disímiles contenidos” (Goodman, K., 1982: p 36-37). Este mayor o menor interés influirá en el tipo de estrategia que desarrolla y en el esfuerzo que decida aplicar en la tarea de comprensión.

Cuando el objetivo de la lectura es la obtención rápida de la información, el uso del diccionario ante cada vocablo desconocido resulta un gran obstáculo. En este caso no se impone la aplicación de la inferencia. Inferir significa usar, aplicar indicadores sintácticos, lógicos, culturales, para descubrir el significado de elementos desconocidos (incluyendo las palabras claves). Cuando inferimos establecemos un puente entre lo conocido y lo desconocido, arribamos a conclusiones de evidencias o premisas (pensamiento deductivo); Se infieren significados a partir de la interacción entre el texto, el conocimiento previo y el contexto.

Las investigaciones en torno a cómo se producen las inferencias han originado múltiples debates, en este sentido se asume a Graesser, cuando refiere tres supuestos esenciales al elaborar su teoría acerca de la generación de inferencias:

- ✓ **El objetivo del lector:** que consiste en que el que comprende construye la inferencia en función de sus metas.
- ✓ **El de coherencia:** el que comprende aspira a construir una representación del significado que tenga coherencia local y global. Los antecedentes causales son importantes para determinar la coherencia local, así como las metas de mayor alcance y las reacciones emocionales de los personajes son necesarios para lograr la coherencia

global. Sobre esta última advierte, que si el texto no tiene rumbo o sentido, pronto el lector abandona la tarea de construir una representación globalmente coherente.

- ✓ **El de explicación:** según el cual quienes comprenden intentan explicar por qué determinadas acciones, sucesos y estratos son mencionados en el texto. Al respecto plantea que las inferencias que responden preguntas, sobre el porqué, incluyen antecedentes causales y metas superordinadas.

Por su importancia, en relación con el objetivo de investigación que se pretende, se asumen las estrategias antes abordadas como elementos claves a favor de potenciar en los alumnos, la actuación en torno a la comprensión lectora de manera consciente.

La alternativa metodológica está estructurada en cuatro etapas, las que a su vez tienen objetivos específicos y acciones a desarrollar, los que a continuación se presentan

- **Etapas, objetivos y acciones de la alternativa.**

**Etapas-1.** Diagnóstico del uso que hacen los alumnos de la comprensión lectora como Estrategia de Aprendizaje

**Objetivo:** Determinar el uso que hacen los escolares de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje.

**Acciones a desarrollar:**

- Aplicar instrumentos de diagnóstico, esencialmente: cuestionarios de autorreporte, pruebas pedagógicas, revisión de productos de actividad, observación y entrevista.
- Procesar la información obtenida de modo que permita realizar una caracterización del uso que hacen los alumnos de la comprensión lectora como Estrategia de Aprendizaje

Se propone la realización del diagnóstico sobre la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje. En esta acción se sugiere el proceder metodológico expuesto por (Cala, 2006), sobre el diagnóstico de estrategia de aprendizaje. En este sentido, se propone la utilización de cuestionarios de autorreporte, como instrumento esencial y complementar la información haciendo uso de otros, tales como: la revisión de productos de la actividad, observación y entrevista.

Se le concede así al cuestionario de autorreporte el carácter de centro en el proceso de diagnóstico, ya que a partir de la información que este aporta, el maestro puede conocer no solo el uso y preferencia que hacen de la comprensión como estrategia de aprendizaje sus escolares sino, que le permite pronosticar con carácter probabilístico el riesgo de ellos, desde esta perspectiva, facilitando así la atención diferenciada.

La aplicación del cuestionario aporta información necesaria para la continuidad del diagnóstico, dado el valor pronóstico al que se hizo referencia con anterioridad, de manera que, el cuestionario

brinda la información necesaria pero no suficiente para esta acción, los resultados que de él se desprenden, no son definitivos sino orientadores en la labor del maestro.

Teniendo en cuenta las particularidades de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje, se sugiere considerar como esencial los productos de la actividad, ya sean pruebas pedagógicas y/o revisión de libretas, no solo por la factibilidad que implica dada la información que aporta, sino también, teniendo en cuenta las condiciones de la escuela primaria actual, por la posibilidad de realización a partir del trabajo diario del maestro, sin que ello no constituya una carga adicional a su trabajo.

Con estos elementos, el docente puede elaborar las estrategias de intervención a seguir de forma grupal, y luego precisando a nivel individual, de manera que constituye elemento orientador para el resto de las etapas.

**Etapas-2.** Proyección de acciones que propicien la promoción de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje.

**Objetivo:** Proyectar acciones que propicien la promoción de comprensión lectora como estrategia de aprendizaje a partir de las características del contenido de las asignaturas.

**Acciones a desarrollar:**

- Determinar las acciones que permitan el desarrollo de las estrategias de aprendizaje, a nivel grupal e individual, según el diagnóstico realizado, para ser incluidas en el diseño didáctico de las clases, durante su orientación, la ejecución y el control.
- Diseñar acciones (en la planificación de la clase) que propicien, desde las potencialidades del contenido y teniendo en cuenta el diagnóstico de los alumnos, el desarrollo de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje para aprender.

Teniendo en cuenta el diagnóstico se conciben las tareas. Se puntualiza que para planear estas tareas se deben tener en cuenta los tres niveles de la comprensión, o sea, la *traducción*, qué dice el texto, *interpretación*, qué opino del texto; *extrapolación*, para qué me sirve el texto. Estas orientaciones metodológicas deben tenerse en cuenta como elemento medular para realizar acciones dirigidas la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje. Es oportuno precisar que el énfasis es en la **metacognición** como vía para lograr la autorregulación del aprendizaje.

Se precisa la necesidad de conocer los significados de las palabras, así como el que asume en el texto, para que constituyan pistas, de modo que pueda establecer relaciones de asociación con lo que conoce: acerca del significado denotativo y en relación con el carácter connotativo que asume en el texto.

Las acciones a desarrollar deben, entre otras, no solo concebir el componente metacognitivo, sino que a su vez constituyan componentes motivacionales que impulsen y sostengan la actividad cognoscitiva de los estudiantes, partiendo de la experiencia anterior para proyectar problemas que pongan al alumno ante la necesidad del aprendizaje y operacionalizar el objetivo teniendo en cuenta el contenido de la tarea de aprendizaje a cumplir en cada momento de la clase en relación con el problema y las condiciones en que tiene lugar.

Desde la concepción misma de las tareas debe considerarse se proyecten en el diseño de la clase preguntas que hagan reflexionar sobre: ¿Qué elementos le permiten orientarse para comprensión lectora?, ¿Para qué le sirve el conocimiento de las condiciones de su realización?, ¿Qué procedimiento sigue para su realización? ¿Por qué los utiliza?, ¿Qué criterios siguió para seleccionarlos?, ¿Qué errores comete?, ¿Pudiera usar esos procedimientos si las condiciones de la tarea cambian?, entre otras.

Sin dudas, será necesario tener en cuenta el universo del saber de los escolares sobre el tema que sobre el que deben leer, (para ellos se sugiere efectuar: revisión de materiales que faciliten información al respecto, lluvia de ideas, entre otras iniciativas que el maestro y escolar, en función de los objetivos y contenidos previstos.

### **. Etapa-3 Ejecución de tareas que propician la promoción de la comprensión lectora como EA.**

**Objetivo:** Ejecutar las tareas planificadas que propician la promoción de la comprensión lectora como E A .

#### **Acciones a desarrollar:**

- Realizar con los escolares el análisis de los datos que ofrecen en la tarea, las condiciones para realizarla y los medios que se disponen para la solución, así como de los procedimientos que pudieran emplearse para la comprensión lectora.
- Elaborar preguntas que hagan reflexionar al escolar sobre los elementos antes referidos con énfasis en lo procedimental, metacognitivo.

Se considera necesario tener en cuenta que para realizar antes de la ejecución de la tarea debe precisarse la realización del análisis por parte de los estudiantes de los datos que se ofrecen en la tarea, las condiciones para realizarla y los medios que se disponen para la solución, así como de los procedimientos que pudieran emplearse para realizar la comprensión lectora. Se sugiere, en tal sentido que ello pueda realizarse:

- Sistematizar las acciones pertinentes a la localización de información, inferencias, determinación de ideas, determinar mensaje, imprescindibles para dar solución a la tarea; una vez que se garanticen los niveles de ayuda correspondientes; propiciar la indagación en otras bibliografías sobre el tema abordado; propiciar la reflexión sobre el tema abordado; proponer tareas que exigen el enjuiciamiento, la crítica; favorecer a que se hagan las inferencias necesarias a favor del descubrimiento del mensaje definitivo del texto; explicitar las posibles vías de solución; estimular la búsqueda de otras vías de solución; sistematizar un acciones para la comprensión textual; estimular la crítica y la autocrítica en relación con la comprensión realizada; propiciar el intercambio de ideas con los demás compañeros; estimular la reconsideración de ideas y opiniones sobre el tema; propiciar la valoración del grado de independencia cognoscitiva en la comprensión efectuada y la socialización de la misma.
- Propiciar la socialización del aprendizaje, previendo el trabajo en dúos, equipos, promoviendo el intercambio, el debate mediante la proyección de diferentes formas de socialización: oral, escrita, gráficos, artísticas.

Sin dudas, la formulación de preguntas es un procedimiento que hace que los escolares se involucren en el proceso de leer. Cuando los lectores formulan preguntas, aclaran el sentido del texto y avanzan hacia el conocimiento y aprendizaje del mismo. Se reconoce, en esta dirección, que la formulación de preguntas no solo constituye la base de una lectura profunda, sino también del desarrollo metacognitivo, elemento distintivo de las estrategias de aprendizaje.

En este sentido, el escolar puede elaborar preguntas antes de leer un texto (que espera contestar con la lectura); para un texto leído (pretende rescatar las principales respuestas o información del mismo), para compartir las preguntas con los compañeros (en pequeños grupos), así como para responder las preguntas antes de leer el texto, durante la lectura del texto y después de leído y analizar si se mantuvieron las respuestas o fueron variando en la medida que se avance en la lectura del texto. No obstante, se especifica que las preguntas anárquicas o planteadas al azar pierden utilidad y conducen a la reproducción mecánica, sin que medie una lectura inteligente.

Para la ejecución de las acciones propiamente dichas, se puntualiza que se deben realizar a través de la modelación y/o instrucción directa sobre la base de la discusión metacognitiva.

Se considera la modelación como el momento donde el maestro presenta ante los escolares el modo de utilizar una estrategia determinada con el objetivo de que estos “imiten” su forma de uso, lo que lleva a su vez una reflexión metacognitiva por parte del que ha presentado el modelo y por



otra, se considera la instrucción directa como el medio que se utiliza para informar a los escolares una serie de indicaciones o recomendaciones para su uso, la que puede servir de modelo para situaciones similares, siempre y cuando medie la reflexión sobre las estrategias utilizadas al ejecutar alguna tarea de aprendizaje, con el fin de conseguir mejoras en su uso, en este caso, la comprensión lectora como EA, reiterando en cada caso, su uso ante varias situaciones o tareas, luego de que hayan sido enseñadas.

Se considera esencial, dadas las particularidades de la comprensión lectora, que se utilice la vía de instrucción directa, puntualizando que la comprensión es: entender, penetrar, concebir, alcanzar, discernir, descifrar (decodificar), es decir, desteter significados y reconstruirlos, a partir de lo aportado por el texto, donde cada lector hará una lectura “individual”, condicionada por su propia concepción del mundo, conocimiento del tema y competencias de las que dispone.

Resulta importante, en esta etapa, realizar la explicación de la importancia de realización de la actividad de comprensión textual que se llevará a cabo, lo que exige la reflexión acerca de la utilidad que para el futuro reviste el desarrollo de estrategias pertinentes, especificando las vías determinadas con anterioridad para cultivar el universo del saber de los escolares sobre el tema que deben leer; (para ello se sugiere efectuar: revisión de materiales que faciliten información al respecto, lluvia de ideas, entre otras iniciativas, según las características de la tarea a resolver. Asimismo, debe precisarse el contexto de comunicación: (qué, cómo, para qué, a quién va dirigido).

**Etapas 4:** Evaluación de la efectividad de las tareas ejecutadas para propiciar la promoción de la comprensión lectora como EA.

**Objetivo:** Valorar la efectividad de las tareas ejecutadas para propiciar la promoción de la comprensión lectora como E A.

**Acciones a desarrollar:**

- Determinación de:

¿Qué evaluar? Precizando sistema de conocimientos, habilidades, hábitos, valores, incluyendo **procedimientos** para la solución de la tarea, con énfasis en la comprensión lectora.

¿Cómo evaluar?, utilizando diferentes formas (individual, colectiva) y tipos (oral, escrita)

¿Cuándo evaluar?, al inicio, durante el proceso, al final.

¿Quiénes evalúan?, el maestro al escolar, el escolar al escolar, el escolar a sí mismo

¿Con qué evaluar?, precisando a partir de los indicadores establecidos en el marco de la presente investigación. ¿Para qué evaluar?, con qué fin, con qué objetivo.

El aprendizaje requiere de la participación activa de los escolares en sus procesos evaluativos, que se auto pregunten, máxime cuando de estrategias de aprendizaje se trata, considerando, tal y como se ha reiterado, que el elemento metacognitivo es esencial.

Es válido destacar que para la formulación de preguntas en la autovaloración, el escolar debe reflexionar en torno a sus procedimientos de la siguiente manera:

- ¿En qué me va bien?
- ¿En qué me va mal?
- ¿En qué puedo mejorar?
- ¿En qué otras situaciones puedo utilizar procedimientos similares?
- ¿Qué puedo hacer solo y sin ayuda?
- ¿Qué cosas puedo hacer con ayuda?

Entre otras.

Destáquese que si los escolares no entienden lo que leen, deben *darse cuenta*, detener su lectura, volver atrás para aclarar o continuar leyendo un poco más para comprender el sentido del texto, pedir ayuda. Asimismo, para atribuir sentido a un texto, hay que verificar, examinar la evidencia, utilizar todas las estrategias mencionadas para comprobar si han comprendido, razón por la que se recomienda:

- Detenerse y pensar sobre lo que se ha leído para ver si se entendió
- Contar lo que se leyó y los procedimientos involucrados en dicha lectura
- Darse cuenta de qué estrategias sirvieron más para elaborar el sentido de un texto.

Se especifica que aún cuando se hace referencia en esta etapa al final por su carácter predominante; ella está implícita en el resto de las etapas, y actúa como regulador en el reordenamiento de la secuencia metodológica propuesta, que pudiera realizarse, de forma tal, que retroalimente el proceso con el objetivo de comprobar la efectividad de las acciones diseñadas.

- **Valoración realizada por los especialistas en torno a la alternativa metodológica.**

El criterio de especialistas, como método empírico, favoreció el enriquecimiento de la alternativa propuesta.

La selección de los especialistas, se realizó teniendo en cuenta:

- ser graduado universitario.
- poseer 10 ó más años de experiencia profesional.
- trayectoria como investigador (considerando su participación en al menos dos estudios investigativos o experiencias pedagógicas de avanzada).
- disposición de participar en el trabajo.

Este grupo de especialistas quedó conformado definitivamente por 15 sujetos:

6 maestros de escuela primaria, para un 46.6%.

Profesores de la UCP 6, para un 40 %.

Otros especialistas investigadores del tema 3, para un 36 %.

La encuesta aplicada a los especialistas aparece en el (anexo 5)

Los aportes realizados por los especialistas, referidos al tema objeto de estudio, reflejan la validez de la alternativa propuesta, como puede apreciarse en tablas que aparecen a continuación. (Ver anexo 6)

Las consultas a los especialistas, permiten arribar a un consenso con respecto al nivel de importancia de los aspectos evaluados. La totalidad de los especialistas reconocen los aspectos teóricos que sustentan la alternativa metodológica como muy adecuada y bastante adecuada, 53 % (8) y 47 % (7), respectivamente. Reconocen la utilidad de las mismas para desarrollar la reflexión metacognitiva, como muy adecuado y bastante adecuado el 53% (8), y como adecuado, 47 % (7). En cuanto a las etapas desarrolladas como parte del proceder metodológico de la alternativa, opinan que estas son muy adecuadas y bastante adecuadas 60 % (9) y mientras que el 40% (6), las cataloga como adecuadas.

Los especialistas consideran además, que la alternativa metodológica que en este trabajo se propone, en su integridad, logra combinar coherentemente el aspecto teórico y el metodológico, en su unidad dialéctica, respondiendo así a la necesidad de que sea utilizada en el segundo ciclo de la escuela primaria, a tono con las transformaciones actuales en la educación, especialmente en este nivel, por lo que resulta importante la preparación de los docentes en este sentido.

Se tomaron en consideración las sugerencias y recomendaciones apuntadas por los especialistas, dirigidas a la necesidad de explicitar cómo operar en la práctica con las posibles vías a utilizar durante los diferentes momentos de la actividad. Las sugerencias antes mencionadas se tuvieron en cuenta y fueron incluidas en la variante final de la alternativa propuesta, la que fue aplicada en la propia muestra donde se constató el problema de esta investigación y que evidenció la necesidad de cambio.

Como resultado de la consulta a los especialistas, se pudo constatar la funcionabilidad de la alternativa metodológica presentada, su nivel de pertinencia al contexto para el cual fue creado y la claridad por parte de los ejecutores para su aplicación en la práctica educativa. Dichos resultados permitieron alcanzar un cierto nivel de concordancia en la opinión de los especialistas, acerca de la alternativa metodológica propuesta para propiciar la promoción de la comprensión lectora como EA, en el segundo ciclo de la escuela rural “Granma” del municipio Pinar del Río.

- **Introducción preliminar a la práctica pedagógica.**

Reconociendo que la consulta a especialistas solo expresa validez de contenido y consecuentes con el método materialista dialéctico, declarado como soporte general de la investigación, se decidió introducir en la práctica la alternativa metodológica propuesta.

Para ello se realizaron 6 talleres de preparación metodológica con los maestros como vía para minimizar las deficiencias en torno a las estrategias de aprendizaje. Como resultado de ese accionar se desarrollaron clases metodológicas instructivas, lo que propició la modelación al respecto, de esta manera se garantizó elevar el nivel de conocimientos y por tanto que los maestros mostraran una mejor preparación de las actividades a desarrollar, expresado no solo en los niveles de satisfacción, sino en los resultados que se obtuvieron después de reaplicar la entrevista, revelando que las 5 maestras, alcanzaron un dominio teórico acerca del tema; en el caso de las que no imparten el área de Humanidades, asimilaron la necesidad de la comprensión lectora como estrategia en cualquier área curricular, además de lograr un tránsito de los escolares hacia niveles de regulación cada vez mayores.

Se decidió realizar entonces una exploración preliminar de su efectividad en el uso que de la comprensión lectora, como EA, realizan los escolares de las maestras objeto de atención.

En correspondencia con los presupuestos teóricos asumidos, así como las acciones concebidas en las diferentes etapas de la alternativa para promover la comprensión lectora como EA se reconoció que, los niveles de ayuda deben transitar hasta lograr la independencia de los escolares, por lo que deben recorrer por tres momentos esenciales, según lo requieran las circunstancias:

- 1) Exposición por parte del maestro.
- 2) Práctica guiada y/o compartida por el maestro y el escolar o escolar y escolar.
- 3) Ejecución independiente y autorregulada por parte del escolar.

Los resultados de la realización de la tarea evidencian como elemento significativo que los escolares, al reflexionar sobre la solución de la tarea, hacen mención no solo al resultado del aprendizaje, sino también a los errores cometidos, lo que se convirtió en una tendencia en ellos, aunque es válido reconocer que al explicar el porqué correspondiente, aún 8 no son capaces de hacerlo sistemáticamente o los criterios que utilizan son externos, siendo este el elemento más logrado según la observación realizada una vez puesta en marcha la alternativa.

En sentido general, se aprecia una transformación favorable del momento inicial donde valoran su aprendizaje a partir de los resultados obtenidos, al momento final, donde hacen énfasis a los procedimientos realizados y que a juicio de la autora, es el resultado de las propias exigencias de la tarea que demandan de dicho comportamiento.

Finalmente se considera oportuno, en correspondencia con lo enunciado con anterioridad, incluir la observación en función del tránsito por tres momentos esenciales considerados para la intervención.

Es pertinente enunciar que para ello se realizaron tres cortes.

1ro, antes de la puesta en práctica de la alternativa y al que no se hizo mención inicialmente, por no estar conformado como parte de la alternativa y los dos restantes durante su puesta en práctica y momento final respectivamente. Los resultados obtenidos se representan en (anexo 7).

Como se aprecia en la evolución a partir del tránsito logrado en el momento inicial, antes de la puesta en práctica de la alternativa el total de los escolares demandaban de mayores niveles de ayuda para realizar la comprensión lectora, centrándose esencialmente en la exposición del maestro, mientras que en el momento final de la valoración que se realiza en este estudio 8 de ellos tienen una tendencia a la ejecución independiente y autorregulada en la realización de la tarea, como expresión de la reflexión metacognitiva y la incidencia de las acciones que de ellos demanda la tarea. Asimismo otros 30 es decir la mayoría, requiere de práctica guiada y por su parte 18 necesitan de la exposición del maestro para orientarse, ejecutar y controlar su aprendizaje en la realización de las tareas. Sin dudas, queda brecha abierta que necesita ser profundizada en estudios posteriores, pero los avances reportados justifican la pertinencia de la alternativa propuesta.

En síntesis, la alternativa metodológica que como parte de este capítulo se propone, para la promoción de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje, teniendo en consideración el nivel de concordancia expresado por los especialistas y los resultados obtenidos a partir de su introducción parcial en la práctica pedagógica, es factible de aplicar en el segundo ciclo de la escuela primaria.

Esta propuesta no debe ser vista como un método que conduce seguramente al resultado. Constituyen vías de apoyo para una actuación de carácter global, que posibilitan realizar elecciones oportunas en función de la consecución del objetivo propuesto.

## CONCLUSIONES

El modelo actual de la escuela primaria cubana que toma como base las mejores experiencias de la práctica escolar, demanda implementar el paradigma Aprender a aprender, desde una concepción histórico-cultural, aún cuando se reconoce la necesidad de continuar sistematizando los referentes teóricos relacionados con la promoción de estrategias de aprendizaje, en este contexto.

Al analizar los resultados del diagnóstico se pudo corroborar que los escolares presentan dificultades en el uso y preferencia de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje, lo que parece estar condicionado por las formas de enseñanza que se han adoptado, asimismo los maestros evidencian insuficiente preparación teórico – metodológica en relación con las estrategias de aprendizaje y específicamente con la comprensión lectora, dado el grado de desconocimiento que acerca de la temática en cuestión poseen y en consecuencia, su accionar, lo que demanda ser transformado.

La alternativa metodológica que se propone en esta tesis, constituye una alternativa de solución para facilitar a los maestros de la escuela primaria rural “Granma” del municipio Pinar del Río, los recursos teórico-metodológicos para la promoción de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje en sus escolares. Su grado de validez fue reconocido por los expertos consultados, los que concuerdan en el nivel de factibilidad, pertinencia y claridad de la misma.

## RECOMENDACIONES

- Introducir a la práctica pedagógica la alternativa metodológica que, para la promoción de la comprensión lectora como estrategias de aprendizaje se propone, en todas las áreas curriculares de la escuela primaria, previo diagnóstico del problema, con el fin de consolidar su validez, amplitud y perfeccionamiento.
- Establecer un plan de capacitación a los maestros de la escuela primaria rural “Granma”, que pondrán en práctica los resultados obtenidos en la presente investigación, asumiéndose como parte del accionar diario del maestro, enmarcado en las transformaciones actuales de la enseñanza primaria.
- Continuar profundizando en la alternativa metodológica de forma tal, que permita a los maestros la promoción de la comprensión lectora como estrategias de aprendizaje en sus escolares, así como su relación con otras estrategias a fines.

1. Antela, M. (2004): Las estrategias de aprendizaje promovidas con más frecuencia por los profesores del Preuniversitario "Antonio Guiteras Holmes", de Pinar del Río. Tesis de Maestría. La Habana.
2. Aparicio, J.J. (1995): El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza. Torbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, No. 10, p. 23-38.
3. Ausubel, D. y otros (1968). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México. Trillas.
4. Arias, B.G. (1999): Educación, desarrollo y diagnóstico desde el enfoque histórico cultural. Facultad de Psicología. Universidad de la Habana.
5. Beltrán, J. (1987): Estrategias de Aprendizaje. En Beltrán (Ed): Psicología de la Investigación. Madrid: Eudema.
6. Beltrán, J. (1993): Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. Madrid: Síntesis.
7. Bermúdez Rodríguez, M. (1990): Teoría y Metodología del Aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación; La Habana.
8. Bernad, J. A. (1993): Estrategias de Aprendizaje - Enseñanza: Evaluación de una actividad compartida en la escuela Universidad de Zaragoza, I.C.E, p. 15-29.
9. Bertalanffy, L. (1989): Teoría General de los Sistemas: Fundamentos, Desarrollo y Aplicaciones. Fondo de Cultura Económica, México (7ma Edición).
10. Betancourt, M.J. (1995): Estrategias para Pensar y Crear, en Colectivo de autores. Pensar y Crear, p. 18-80. La Habana; Editorial Academia.
11. Bonilla, I. (2004): Las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los alumnos de Preuniversitario. Tesis de Maestría. La Habana. Cuba.
12. BurónOrejas,J.(1993): Enseñar a aprender.Introducción a la metacomprensión. .España.
13. Brown - Holtkan (1971): Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio. The Psychological Corporation. New York.
13. Brown, A. L, y Campione, J. C., y Day, J. D. (1981): Learning to learn: Con training students to learn from text. Educational Research. Febrero (10).
14. Cala, T. Y. (2006): Estrategias de aprendizaje. Una metodología para su diagnóstico en Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencia Pedagógicas. La Habana Cuba.
15. Cassany, D; Luna, M y Sanz, G. (1994): Enseñar lengua. Editorial Grao. Barcelona.



- 15.----- (2004): Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. En <http://www.upf.es.dtf/personalcass.enfoques.htm>.
16. Castellanos Doris y otros. Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2002.
17. ----- (2002): Reflexiones metacognitivas y estrategias de aprendizaje. Ciudad Habana. Pedagogía 2003, ISPEJV.
18. Corral, R. (1991b): El Estudio de la Memoria en la Psicología Contemporánea. Ed. Universidad de La Habana. Dpto. de Psicología General.
19. Chamot, A. U., y Kupper, L. (1989): Learning Strategies in Foreign Language Instruction. Foreign Language Annals 22. Pág. 13-24.
20. Chamot, A. U. (1993): Student Responses to Strategy Instruction in the Foreign Language Classroom. Foreign Language Annals 26. No. 3 ACTFL, USA.
21. Díaz Barriga, F. (1994): Didáctica y Curriculum. México. Nuevomar.
22. Díaz Barriga, F. (1999): Estrategia docente para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva. México. Facultad de Psicología, UNAM.
23. Ellis, Y., y Sinclair, B. (1996): Learning to Learn English: A Cause in Learner Training (Teacher's a book), 6ta Ed., Cambridge University Press. Great Britain.
24. Esteban, M., Ruiz, C., y Cerezo, F. (1996): Validación del Cuestionario ILP-R en una muestra de estudiantes de secundaria Murcia. Anales de Psicología. (Fotocopia)
25. Esteban, M., Cerezo, F., y Ruiz, C, (1997): Los Estilos de Aprendizaje y el Rendimiento en CC. Sociales y en CC de la Naturaleza en estudiantes de secundaria. Universidad de Murcia. (Fotocopia).
26. Fariñas, L. G (1995): Maestro, una estrategia para la enseñanza. Promet Proposiciones Metodológicas. Editorial Academia. La Habana.
27. Galperin, P. Ya. (1982): Introducción a la Psicología. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
28. Ganné, E. D. (1991): La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar. Madrid: Aprendizaje -Visor.
29. Garner, R. (1988): Verbal - Report Data On cognitive and Metacognitive Strategies. En Weinstein, Goatz y Alexander: Learning and Study Strategies. New York: Academic Press.
30. González, F. (1989): La Personalidad su Educación y Desarrollo. 1era Ed. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
31. González, F. (1995): Comunicación, Personalidad y Desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

32. González, O. (1989): Aplicación del Enfoque de la Actividad al Perfeccionamiento de la Educación Superior. La Habana. CEPES.
31. González, V. A, (1995): Prycrea: Pensamiento Reflexivo y Creatividad. Editorial Academia. La Habana.
33. Hernández, C. (1999): Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de las especialidades de Humanidades y Ciencias en el I.S.P de Pinar del Río. Tesis para el grado científico de Master en Psicología Educativa. Universidad de la Habana y Universidad Pedagógica de Pinar del Río, Cuba. (no publicada).
34. Hernández, R. F. L., y Rodríguez, F. L., (1995): Estrategias de Aprendizaje: Un enfoque preliminar de validación. Inicios, Año 4, No. 5. Revista de la Universidad Pedagógica de Pinar del Río. Mayo - Agosto, p. 6-9.
35. Hernández, R. F. L, y Rodríguez, F. L. (1996): Estudio Crítico sobre Estrategias de Aprendizaje. I.S.P Pinar del Río. Cuba, (fotocopia no publicada).
36. Hernández, R. F. L. (1998): Las Estrategias de Aprendizaje de una lengua extranjera. Tesis presentada en opción del título académico de Master en Psicología Educativa. Pinar del Río. Cuba.
37. Hilgard, E. (1961): Teorías de Aprendizaje. 2da Ed. Edición Revolucionaria. Instituto Cubano del Libro. La Habana.
38. Justicia, F. Y Cano, F, (1949). Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje. En C. Monereo: Estrategia de aprendizaje. Barcelona: Doménech.
39. Labarrere, G. y Valdivia. G. (1988): Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
40. Labarrere Sarduy, A. F. (1996): Pensamiento: Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
41. Leontiev, A. N. (1981): Actividad, Conciencia y Personalidad. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
42. Mañalich, R. (1999). (Compiladora): Taller de la palabra. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
43. Mayor, J., Suengas, A, y González Marquís, J. (1993). Estrategias Metacognitivas. Aprender a Aprender a Pensar. Madrid: Síntesis.
44. Mitjans, M. A. (1995): Programas, Técnicas y Estrategias para Enseñar a Pensar y Crear. Un enfoque personalógico para su estudio y comprensión, en Colectivo de autores. Pensar y Crear: Estrategias, Métodos y Programas. Pág. 8-128. La Habana: Editorial Academia.

45. Monereo, C. (1990): Las Estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseña a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
46. Monereo, C. (1991): Enseñar a pensar a través del curriculum escolar. Barcelona : Casals.
47. Monereo, C. Et al (1994) : Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje : Formación del profesorado y aplicación en la escuela. 2da Ed. Barcelona: Editorial GRAO.
48. Nisbet, J. (1991): Investigación reciente en estrategias de estudio y enseñar a pensar. En Monereo, C., (comp.) Enseñar a pensar a través del curriculum escolar. Barcelona : Casals/ COMAP; 11-19.
49. Nisbet, J, y Schucksmith, J. (1986): Estrategias de aprendizaje. Madrid : Santillana, 1987.
50. Novak, J. D. (1989): Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. Investigaciones y Experiencias Didácticas. Universidad de Cornell. Ithaca, N. Y.
51. Novak, J. D, y Gowin, D. B. (1984): Aprendiendo a aprender. Barcelona : Martínez Roca, 1988.
52. Nuñez, J. (1989): Interpretación teórica de las ciencias. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
53. O'Malley, J. H. & Chamot, A. U. (1990): Learning Strategies in Second Language Acquisition. 1era Ed. Cambridge Univ. Press.
54. Orama, M. S. & Llantada, M. M. (1988): ¿Sabes como orientar el uso de las notas de clases y de la literatura docente? : Algunos consejos para estudiar mejor. 1era Ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
55. Otero, R. L. (1995): Estrategias básicas de aprendizaje frente a contenidos y métodos de la física. Torbiya. Revista de Investigación e Innovación educativa. No. 10, P. 127-133.
56. Pérez, R; Badillo - Gallego, R. (1994): Corrientes Constructivistas: De los Mapas Conceptuales a la Teoría de la Transformación Intelectual. Coop. Editorial Magisterio. Colombia.
57. Piaget, J. (1967): La Formación del sisbelo en el niño. Ed. Ciencia y Técnica. La Habana.
58. \_\_\_\_\_(1972): Psicología de la Inteligencia. Ed. Psique. Buenos Aires.
59. \_\_\_\_\_(1974): Seis Estudios de Psicología. Barral Ed. Barcelona.
60. Pino, D, y Domínguez (TD). 2000. Estrategias de los maestros de escuelas rurales en la asignatura Lengua Española 1er grado Mcpio. Consolación del Sur, ISP Pinar del Río
61. Pozo, J. I. (1990) : Estrategias de Aprendizaje. En Coll, Palacios y Marchesi: Desarrollo Psicológico y Educación. V.II. Madrid, Alianza Psicología.

62. Pozo, T. I. (1996) : Aprendices y maestros una nueva cultura del Aprendizaje. Ed. Alianza. Madrid.
63. Pupo, R. (1990): La actividad como categoría filosófica. La Habana : Ed. Ciencias Sociales.
64. Pramling, I. (1993): Metacognición y Estrategias de Aprendizaje. En Monereo, C. (comp.) : Las Estrategias de Aprendizaje : Procesos, Contenidos e Interacción. Barcelona: Edicons Domenech; 31-46.
65. Rico P. y Silvestre M. (2002): Compendio de Pedagogía. Ed. Pueblo y Educación. La Habana
66. Rico P. (2000): Selección de Lecturas Psicopedagógicas. Ed. Pueblo y Educación. La Habana
67. Rodríguez, L. F, (1989) : Cuestionario para el pronóstico del futuro desempeño en los estudios. En I.S.P.; I.C.C.P; La Habana.
68. \_\_\_\_\_(1991): Apuntes sobre bases psicológicas de la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje. Universidad Pedagógica de Pinar del Río.
69. Rodríguez, L. F. (1996): Diseño de Investigación sobre Estrategias de aprendizaje en estudiantes de Secundaria Básica, Preuniversitario y Educación Superior. Departamento de Formación Pedagógica. Universidad Pedagógica de Pinar del Río.
70. Rodríguez, L. F, y Alvarez, C. C. (1992) : Cuestionario para el diagnóstico del ambiente familiar (C.A.F). Universidad Pedagógica de Pinar del Río. 85
71. Rodríguez, L. F. (2003) : Algunas consideraciones en torno a las Estrategias y Aprendizaje y el paradigma de Aprender a Aprender . I.S.P Pinar del Río. Soporte digital (A).
72. \_\_\_\_\_(2003): Consideraciones en torno a la instrumentación para la aplicación de estrategias y variables a fines. I.S.P de Pinar del Río. Soporte digital (B).
73. \_\_\_\_\_(2004) : Enfoque Sociocultural y estrategias de aprendizaje. Revista digital Mendive. Septiembre.
74. Roméu, A (Compiladora). (2007): El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
75. Rotundo, E. (1973): Introducción a la Teoría General de Sistemas. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
76. Roman, S. J. M, y Gallego, R. S. (1994): Escalas de Aprendizaje (ACRA). TEA .Ediciones : S.A Manual de Investigaciones y Publicaciones Psicológicas.
- .

77. Salazar. M. (1999) : Estrategias de Aprendizaje en alumnos de Secundaria Básica de Pinar del Río. Tesis para el grado científico de Master en Ciencia en Psicología Educativa. I.S.P, Pinar del Río.
78. Secades, J. (2007): Fundamentos teóricos en los que se sustenta la comprensión lectora con enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
79. Seliger, M. (1991), in L. M. Malade: 6 Disquete (edes). Strategy and Tactics in Second Language Acquisition. Language, Culture and Acquisition. Multilingual Matters(p. 36-54).
80. Silvestre, M. Y Zilberstein. J. (2000): ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? Ediciones CEIDE. México.
81. Talizina, N. F; (1987): La Formación de la Actividad Cognoscitiva de los escolares. M.E.S. Universidad de la Habana.
82. \_\_\_\_\_(1988): Psicología de la Enseñanza. Edit. Progreso. Moscú.
83. Torroella, G. (1988): Cómo estudiar con eficiencia. 2da Ed. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
84. Turner Martí L. Y Chávez Rodríguez Justo A. 1989: Se aprende a aprender. Editorial Pueblo y Educación. La Habana
85. Vigotsky, L. S. (1966): Pensamiento y Lenguaje. Ed. Rev. La Habana.
86. \_\_\_\_\_(1987): Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Ed. Ciencias y Técnica. La Habana. 86
87. \_\_\_\_\_(1988): Obras Completas, Tomo V. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
88. Wong, M. (2005): Las estrategias de aprendizaje promovidas con más frecuencia por los Maestros de 5to y 6to grados del Seminternado "Conrado Benitez". Tesis de Maestría. La Habana.

## Cuestionario de autorreporte

### Anexo 1

**Objetivo:** Recopilar información acerca de cómo los escolares enfrentan la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje.

Instrucciones: Con la intención de conocer cuáles son las acciones que empleas para enfrentar con éxito la comprensión de un texto, te solicitamos respondas el siguiente cuestionario. A la izquierda las posibles acciones que realizas y a la derecha aparece una escala en 3 grados. Debes marcar con una (x) el grado al que más se aproxime la afirmación según tu actuación. 3 (si), 2 (a veces), 1 (no).

	1	2	3
1. Leo el texto tantas veces como sea necesario.....	—	—	—
2. Releo fragmentos confusos.....	—	—	—
3. Tomo nota de lo que me parece importante mientras leo.....	—	—	—
4. Destaco las palabras y/o frases de cada párrafo que no entiendo...	—	—	—
5. Sustituyo por otras (sinónimos) las palabras que no entiendo.....	—	—	—
6. Utilizo el diccionario para buscar el significado de las palabras que no comprendo.....	—	—	—
7. Pregunto a la maestra el significado de las palabras que no entiendo.....	—	—	—
8. Me apoyo en otras palabras y/o frase que le preceden o suceden a las que no comprendo para buscar su significado.....	—	—	—
9. Después de leer extraigo la idea central o principal del texto.....	—	—	—
10. Busco información específica y valiosa.....	—	—	—
11. Elaboro preguntas sobre el texto.....	—	—	—
12. Elimino ideas que no me parezcan importantes.....	—	—	—
13. Hago preguntas a la maestra sobre el texto.....	—	—	—
14. Me cuestiono, debato sobre lo leído.....	—	—	—
15. Le coloco un título con una frase corta a cada párrafo del texto....	—	—	—
16. Evalúo los personajes, hechos o fenómenos en positivos o negativos.....	—	—	—
17. Relaciono el contenido del texto con conocimientos anteriores...	—	—	—
18. Relaciono el texto con ilustraciones.....	—	—	—
19. Enumero las principales acciones del texto.....	—	—	—
20. Comparto mis criterios con mis compañeros.....	—	—	—
21. Completo dibujos a partir de la información del texto.....	—	—	—
22. Hago resúmenes sobre lo leído.....	—	—	—
23. Pronostico el final del texto.....	—	—	—
24. Seleccione un título para el texto.....	—	—	—

25. Realizo esquemas con toda la información del texto..... — — —
26. Relaciono el contenido del texto siempre que sea posible con películas de animados o pasajes de mi vida..... — — —
27. Busco otros libros con información similar..... — — —
28. Evalúo qué aprendí y cómo aprendí..... — — —
29. Construyo nuevos textos a partir de ideas del texto leído..... — — —

## Anexo 2

### Encuesta a estudiantes.

Objetivo: Conocer las posibles acciones, que realizan los alumnos de la enseñanza primaria, segundo ciclo, de la escuela Granma, para la comprensión de textos.

1- Acostumbro a leer:

De las siguientes propuestas marca con una x en siempre, a veces o nunca

	Siempre	A veces	Nunca
Las lecturas del texto que me orienta la maestra.			
Aunque la maestro no me lo pida yo leo también:			
Libros de Cuentos			
Fábulas			
Revistas para niños			
Periódicos	3	19	34

2\_\_ De las siguientes propuestas selecciona con una x las que utilizas para comprender un texto y enuméralas según el orden en que las realizas.

\_\_ Leo el texto tantas veces como considere necesario.

\_\_ Extraigo la idea central del texto.

\_\_ Relaciono el texto con otros ya estudiados.

\_\_ Sintetizo información.

\_\_ Busco el significado las palabras que no entiendo con ayuda de la maestra

- Busco el significado las palabras que no entiendo sin ayuda de la maestra

(2) Mencione otras acciones que desarrolles para comprender un texto. Enuncie otras acciones.

4\_ De las propuestas siguientes, seleccione las acciones que te orienta la maestra cuando debes comprender un texto.

\_ Me ofrece información relacionada con el tema del texto.

- \_ Pide criterios sobre lo leído
- \_ Hace preguntas sobre el texto y respondo.
- \_ Orienta trabajar con otros libros relacionados con el texto.
- \_ Nos orienta cómo descubrir el mensaje. Qué hacer y cómo hacerlo.
- \_ Nos orienta resolver ejercicios a partir de la información del texto.

### Anexo 3

#### ENTREVISTA A MAESTROS

**Objetivo:** explorar qué conocimientos teóricos poseen los maestros sobre las estrategias de aprendizaje para la comprensión textual y qué procedimientos emplean con más frecuencia para promover estas en sus alumnos.

- 1\_ ¿Qué entiendes por estrategias de aprendizaje?.
- 2\_ ¿Qué actividades sueles realizar en la clase, con los alumnos, al trabajar con un texto?.
- 3\_ ¿Cuáles son las dificultades que has detectado en la comprensión lectora en tus estudiantes?.
- 4- ¿En qué nivel de la comprensión encuentras las mayores dificultades?.
- 5\_ ¿ Consideras necesario enseñar a los alumnos estrategias de aprendizaje para el trabajo con textos?. ¿Por qué?.
- 6\_ ¿Cuenta usted con la preparación teórica \_ metodológica suficiente para promover estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora?.



#### ANEXO 4

##### Guía de observación.

**Objetivo:** Comprobar la sistematicidad con que se manifiestan acciones para la promoción y uso de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje, a partir de las manifestaciones conductuales de maestros y escolares durante el PEA de las diferentes asignaturas.

1 2 3

El análisis del texto exige al alumno explicar, argumentar, valorar, etc.
Ofrece información general sobre el texto
Se trabajan distintos tipos de lectura
Orienta indagar sobre alguna palabra que pudiera resultar desconocida y analizarla en el contexto
Formula preguntas de comprensión para captar la información del texto.
Orienta la localización de información explícita y directa en el texto.
El sistema de actividades responde a los tres niveles de comprensión textual
Orienta determinar el primer mensaje del texto

Orienta actividades para la realización de inferencias
Orienta determinar de la idea principal o esencial. Subraya las ideas más importantes del texto. Ordenar frases según el orden en el que aparecen en el texto
Orienta hacer resumen del texto, poner títulos, crear finales, hacer dibujos, seleccionar entre varios fragmentos mezclados los que traten del mismo tema, completamiento de textos
Orienta la lectura de otros materiales o la profundización del empleado en clases  Se exige al alumno vincular el mensaje del texto con sus vivencias afectivas (nivel extrapolación). Estimula a los estudiantes a exponer los procedimientos que siguió para llegar a comprender Propicia la valoración y autovaloración de su aprendizaje

### Anexo. 5

Encuesta a expertos.

**Objetivo:** Valorar la alternativa metodológica para promover la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje en la escuela primaria rural “Granma” del municipio Pinar del Río.

Nombre: -----

Años de experiencia profesional: ----

Centro de Trabajo: -----

Evaluación profesional en los últimos tres cursos: -----, -----, -----

Investigaciones o experiencias pedagógicas realizadas: -----

Marque con una cruz (X) en la casilla que corresponde al grado de conocimiento que Ud. posee sobre el tema referido, valorándolo en una escala de cero (0) a 10. La escala es ascendente, por lo que el conocimiento sobre el tema referido crece con ella; donde 0 expresa que no tiene conocimiento alguno y 10 indica que tiene un dominio particularizado del tema.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Realice una autovaloración de la influencia que cada una de las fuentes que presentamos a continuación ha tenido en su preparación profesional sobre el tema. Marque con una cruz (X) en la categoría correspondiente: A= Alto      M= Medio      B= Bajo

No.	Fuente de argumentación	Grado de influencia en cada una de las fuentes, según su criterio.		
		A	M	B
1	Análisis teórico realizado por Ud.			
2	Experiencia práctica obtenida			
3	Estudio de trabajos de autores nacionales			
4	Estudio de trabajos de autores extranjeros			
5	Conocimiento del estado del problema en el extranjero			
6	Su intuición			
	Total			

Tomado de Ramírez, L.A. (1999) citado por Cala,2006.

A continuación, le presentamos un resumen de la propuesta resultado de la investigación realizada. Pedimos a Ud. que, teniendo en cuenta sus conocimientos (teóricos y empíricos), evalúe la correspondencia de las acciones propuestas con el objetivo declarado. En tal sentido, considérela:

(I) Muy adecuado

(II) Bastante adecuado

(III) Adecuado

(IV) Poco adecuado

(V) No adecuado.

De acuerdo al grado de importancia de cada uno de ellos, atendiendo a la valoración que le merece, desde el análisis del resumen de la alternativa metodológica propuesta.

	(I)	(II)	(III)	(IV)	(V)
Relevancia de los aspectos que conforman la alternativa metodológica propuesta.					
Utilidad de las formas de proceder.					
Relevancia de las acciones a desarrollar por etapas.					
Utilidad práctica de la propuesta para la formación de maestros.					

Según su opinión, ¿en qué medida la alternativa metodológica prepara y puede ayudar a los maestros a promover la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje?

En el caso que usted haya marcado alguna categoría dentro de las escalas correspondientes a poco adecuada o no adecuada, le agradeceremos que nos mencione sus razones, ya sea verbalmente o por escrito a continuación; igual procedimiento debe seguir para cualquier recomendación y/o sugerencia, respecto a dicha alternativa.

Anexo 6

Tabla de frecuencias absolutas a partir del criterio de los especialistas.

Aspectos valorados	Valoración				
	1	2	3	4	5
1. Aspectos teóricos que sustentan la alternativa metodológica	8	7			
2. Relevancia de acciones desarrolladas por etapas	5	3	7		
3. Utilidad práctica de la alternativa metodológica	6	3	6		

## **Anexo 7**

Resultados de la puesta en práctica de la alternativa propuesta.  
Se realizaron tres cortes.

1ro, antes de la puesta en práctica de la alternativa y los dos restantes durante su puesta en práctica y momento final respectivamente.

Niveles	1er momento	2do momento	3er momento
Exposición por parte del docente u otro alumno	53	31	18
Práctica guiada y/o compartida por el docente y el alumno o alumno y alumno.	3	20	30
Ejecución independiente y autorregulada por parte del alumno.		5	8